أصول مناهج البحث فى التربية وعلم النفس



د. حسام محمد مازن

دار الفجر للنشر و التوزيع

مقدمـــة الكتاب :

يعــد مقــرر منــاهج البحــث فــى التربيـــة وعلـــم الـــنفس مــن المقــررات التــى لا غنــى عنهــا لــيس فقــط لطــلاب الدراســات العليــا بكليــات التربيـــة بــل وأيضــاً لكــل مــن يعمــل فــى الحقــل التربــوى سواء فى التعليم الجامعى أو ما قبله ، باعتبـاره النافـذة التـى مـن خلالهـ يــتلمس الباحــث الخطــوات الســليمة نحــو الســير الصــحيح فــى تصــميم وإعــداد البحــث التربــوى ، فمــن خلالهــا يحتــاج الباحــث إلى تلمــس الســبل الصــحيحة لكيفيـــة استشـــعاره بمشـــكلة تربويـــة مـــا وكيـــف يشـعر بخطـورة هـذا الإجـراء التربـوى أو ذاك وكيـف يحـدد مشـكلته التــى أصــبحت تــؤ

هــذا المقــرر أن يتعــرف علــى منــاهج البحــث فــى ميــدان التربيـــة وعلـم الـنفس وكيـف يقـرر أنسبها لدراسـة مشـكلة بحثـه ، كمـا يمكنـه أن يتخــذ مــن الأدوات والمــواد المتنوعــة مــا يعينــه فــى جمــع مــادة بحثــه مــن مــادة علميـــة ســـواء أكـــان ذلـــك مـــن خـــلال مقـــابلات شخصـــية مقننــة وغــير مقننــة أو مــن خــلال ملاحظــات عــابرة أو مضــبوطة ومقننــة أو مــن خــلال مقــاييس أو اختبــارات تقــيس كافــة الســمات الشخصــية والعقليـــة والاجتماعيـــة وغيرهـــا لـــدى المفحوصـــين ، وأن الباحـــث أيضـــاً يكون بحاجـة ماسـة لاختيـار المجتمـع الأصـلى الـذى منـه يسـتقى عينـة أو مجموعـــة الدراســـة التـــى ينطبـــق عليهـــا برنامجـــه أو أدوات بحثـــه

التـى قـام بتصـميمها وإعـدادها أو تلـك التـى قـام بترجمتهـا وتعريبهـا وتحديـد المعـايير المناسـبة للبيئـة المصـرية والعربيـة ، كمـا أن الباحـث يكـون بحاجـة ملحـة وضـرورية توجهـه نحـو كيفيـة توثيـق مراجعـه وكتاباته المتنوعة ، فضلاً عن حاجته الملحة إلى تعرفـه علـى مفهـوم تقريـر البحث ومكوناته المختلفة وكيفيـة كتابـة هـذا التقريـر وغيرهـا مـن مهـام ومسـتلزمات وخطـوات وآليـات إعـداد البحـث التربـوى فـى التربيـة وعلم النفس .

وقد قـام المؤلـف بإعـداد المـادة العلميـة للمؤلـف المتواضـع الـراهن استرشاداً بما درسه من قبل من مؤلفات عديدة فى مجال مناهج البحث فى التربية وعلم النفس عربياً وأجنبياً .

وقـد حـاول فـى هـذا المؤلـف قـدر الاسـتطاعة تبسـيط الإجـراءات وتيسير الخطوات التى تعين الباحـث علـى فهـم وتطبيـق خطـوات البحـث العلمى فى مجال التربية وعلم النفس .

هـذا ويتكـون المؤلـف الحـالى مـن سـبعة فصـول ، حيـث يتنـاول الفصل الأول بالتفصيل ماهية مشكلة البحث وكيـف يمكـن الإحسـاس بهـا ومـا هـى عناصـرها ، كمـا يعـالج هـذا الفصـل مكونـات خطـة البحـث والتـى تقـع علـى عـاتق الباحـث فـى بدايـة قيـده وتمهيـد التسـجيل

لدرجة الماجستير أو الدكتوراه ، أما الفصل الثانى فيتناول موضوعات عينة البحث وعلاقتها بالمجتمع الأصل وأنواع العينات وطرق اختيارها ، أما الفصل الثالث فيتناول بالتفصيل أهم أساليب أدوات جمع بيانات البحث والمتمثلة فى المقابلة ، الملاحظة ، الاستبيانات أو استطلاعات الرأى ، المقاييس ، الاختبارات ، أما الفصل الرابع فيتناول بالتفصيل أيضاً خمسة أنواع للمناهج الشائعة فى البحث التربوى ومنها المنهج التاريخى ، المنهج المقارن ، منهج البحث الإكلينيكى (العيادى) ، منهج البحث الوصفى ، ومنهج البحث التجريبى ، أما الفصل الخامس فيعالج موضوع استخدام وتوظيف مراجع البحث ، فى حين يتناول الفصل السادس مواصفات كتابة تقرير البحث مع ملخص لعمليات توثيق المراجع العلمية فى قائمة مراجع البحث ، فى حين يتناول الفصل السابع والأخير خطوات إعداد تقرير البحث وأقسام تقرير البحث وكيفية إعداد البحث مطبوعاً وفى صورته المقبولة التى تؤهل الباحث لمناقشته فيما أنجزه من بحث الماجستير أو الدكتوراه ، وبعد فأسأل الله العلى القدير أن يعم النفع والفائدة من هذا المؤلف المتواضع والمبسط فإن كان هناك نقص

فالكمـال لله وحـده وإذا كـان قـد اسـتوفى المطلـوب فأسـأل الله أن يجعلـه في ميزان حسناتنا .

الخير أردت وعلى الله قصد السبيل ،،،

المؤلف

أ.د./ حسام محمد مازن

Hosam_mazen2000@Yahoo.com

http://Kenanaonline.com/drhosam2010

http://hosammazen.blogspot.com

الفصل الأول

أ - مشكلة البحــث وعناصـرها .

ب - خطة دراسة مشكلة البحث .



الفصل الأول

أ - مشكلة البحث وعناصرها

ب - خطـــة مشكلة البحـــث

مقدمة :

يُعد اختيار مشكلة لإخضاعها للبحث والدراسة أحد المهـــام الصـــعبة التى تواجه الباحث المبتدئ ، فعلى الرغم من أن الباحث المبتدئ يكـــون قـــد درس منهجية البحث العلمى ، وألم بها إلماماً جيداً ، إلا أنه عنـــدما يـــأتى إلى النقطة التى يتعين عليه فيها أن يختار مشكلة بحثية يجد المهمة أصعب مما يتصور ، فتارة يتخير مشكلة عريضة أو واسعة يصعب تحديدها وإخضـــاعها للدراســـة العلمية ، وتارة يختار مشكلة سبق لغيره دراستها ، وفى أحيان أخـــرى يختـــار مشكلة محدودة المدى بدرجة كبيرة، ويرى البعض أن اختيار مشكلة البحـــث وتحديدها ربما يكون أصعب من إيجاد الحلول لها .

وعلى الصفحات التالية نعرض لمعنى المشكلة وأنواع المشكلات الـــتى يمكن إخضاعها للبحث والاستقصاء ، والمصادر التى نلجأ إليها للحصول على مشكلات بحثية ، ومعايير اختيار المشكلة ، وكيفية تحديد المشكلة البحثية .

أ - مشكلة البحث وعناصرها

معنى المشكلة : **What is a Problem**

إذا أراد شخص ما أن يحل مشكلة معينة ، فإنه يجب أن يكون ملماً فى الأصل بمعنى المشكلة ، فجزء كبير من الحل يكمن فى معرفة الشخص بالشـــئ

الذى يحاول القيام به ، والجزء الآخر يكمن فى معرفة معنى المشكلة ، وخصوصاً المعنى العلمى لها .

والمشكلة ببساطة هى : موقف محير أو معقد A Perplexing Situation يتم تحويله أو ترجمته إلى سؤال أو أى عدد من الأسئلة التى تساعد على توجيه المراحل التالية فى الاستعلام ، ويمكن أن تعزى الحيرة أو التعقد فى الموقف إلى العديد من الأسباب ، منها :

١ – تشابك عناصر الموقف إلى الحد الذى يجعل من الصعب فهم دور كل عنصر من تلك العناصر فى الموقف .

٢ – وجود تناقضات فى الكتابات والدراسات التى تناولت هذا الموقف ، مما يجعل الباحثين فى الميدان فى وضع يحتاجون فيه إلى إجراء دراسة علمية لحل مثل هذه التناقضات .

٣ – وجود تساؤلات حول نتائج الأبحاث التى أجريت على الموقف وحول الإجراءات التى أتبعت فى التعامل معه .

وعندما يقوم الباحث بإجراء دراسة حول المشكلة ، فإن هدفه هو حل تلك المشكلة ، ومن ثم فإن هناك فرقاً بين المشكلة والغرض ، فالمشكلة – كما أوضحنا – موقف تتسم عناصره ومكوناته بالغموض أو التعقد ، ومن ثم فإن الغرض من إجراء بحث حول المشكلة هو حل تلك المشكلة ، من حيث الكشف عن الغموض الذى يحيط بعناصرها ، ويتم هذا الحل بإتباع طرق وأساليب محددة وموصوفة تفصيلياً .

وعندما نأتى إلى تعريف المشكلة من زاوية المنهج العلمى فى البحث فإنها ، كما يوضح كيرلنجر (Kerlinger, 17) جملة أو عبارة استفهامية

تتساءل عن العلاقة التى توجد بي متغيرين أو أكثر ، والإجابة على التســـاؤل المطروح هو ما ننشده من البحث ، فلو تمت صياغة المشكلة فى صورة علمية ، فإنها بذلك ستتضمن متغيرين أو أكثر ، مثل : ما تأثير أنواع مختلفة من الحوافز على أداء التلاميذ ؟ هل تعليقات المعلم تؤدى إلى تحسن أداء التلاميذ ؟

ويعنى ذلك أنه من الضرورى بالنسبة للباحث أن يفكر فى كيفية تحويل المشكلة فى صورة عامة إلى صورة علمية ، وهو ما سيتم توضيحه بشكل أكثر تفصيلاً فى الفصل الحالى .

أنواع المشكلات البحثية : Types of Research Problems

توجد أنواع مختلفة للمشكلات التى قد يفكر باحث ما فى استقصائها، حيث يمكن لتلك المشكلات أن تنتمى إلى فئات محددة ، وعندما نتحدث عـــن أنواع المشكلات ، فإننا لا نقصد أنواع الدراســـات الـــتى ســـتبحث تلـــك المشكلات فى إطارها ، فذلك أمر يناقش فى مكان لاحق .

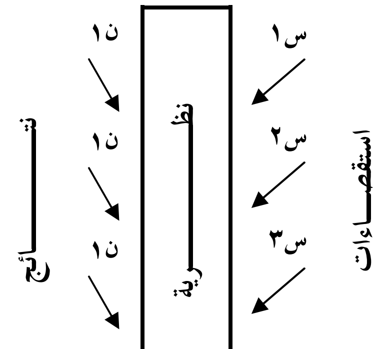
ويمكن تصنيف المشكلات البحثية فى عدة فئات هى : (Sax, 1979, 41 – 47)

١ – بحوث لتوضيح أو تحديد مدى صحة النظريات :

Research to Clarify or Validate Theory :

من المرغوب فيه أن تحاول التحقق من مدى صحة النظريات القائمة ، وذلك من خلال التعرف على مدى قدرتها فى فهم الظواهر المختلفـــة وحـــل المشكلات القائمة ، فمن المعروف – كما سبقت الإشارة – أن النظرية تبنى فى ضوء العديد من المشاهدات والاستقصاءات الاختيارية المضبوطة ، وعندما يتم بناء النظرية ، فمن المفروض أن يكون لها عواقب مترتبة عليها ، وإثبات صحة

هذه العواقب أو النتائج من شأنه أن يثبت صحة النظرية ، وهكـذا فكلمـا تجمعت لدينا أدلة على صحة النتائج أو الآثار المترتبة على نظرية كـان ذلـك دعماً للنظرية ، أما فى حالة ثبوت عدم صحة بعض هذه المترتبات ، فإن الأمر يتطلـب إحداث تعديلات فى النظرية يتوقف حجمها على عدد ما لم يثبت صحته من تأثـيرات مفترضة لها ، ويمكن توضيح العلاقة بـين النظرية وكل من المشاهدات الاختيارية التى أدت إلى بنائها ، والنتائج التى نخضعها للاختبار من خلال الدراسات البحثيـة على النحو الموضح فى الشكل المقابل (حيـث " س " تمثـل الاستقصـاءات الاختيارية التى أدت إلى بناء النظرية ، " ن " تمثل النتائج التى تخضعها للاختبار للتعرف على مدى صحة النظرية) ، وكمـا نوضـح اتجاهـات الأسـهم ، فإن الاستقصاءات الاختبارية تؤدى إلى بناء النظرية ، وثبوت صـحة الآثـار المترتبة على النظرية يدعم تلك النظرية .



فلو افترضنا أن إحدى النظريات تقرر أن النسيان يحدث عنـد الفـرد ، لأن المعلومات الجديدة التى يكتسبها تتداخل مع كل من التعلم السابق واللاحق ، وهذه النظرية يطلق عليها نظرية التداخل فى النسـيان ، ومثـل هـذه النظريـة تترك لنا العديد من التساؤلات غير مجاب عنها ، مثل : ما هى العلاقة بـين عـدد أنشطة التعلم السابقة (أو اللاحقة) ومقدار النسـيان الحـادث ؟ هـل كـل الأنشطة التى تم تعلمها سابقاً تتداخل مع المعلومات الجديـدة ، ومـن ثم تـؤدى إلى حدوث النسيان ؟ أم أن هناك بعض الأنشطة التى يمكـن أن تيسـر عمليـة الاستيفاء ؟

كل سؤال من هذه الأسئلة يشكل أساساً قوياً لمشكلة بحثية يمكن إخضاعها للاستقصاء ، والنتائج التى تسفر عنها مثل هذه الاستقصاءات سوف تسهم فى توضيح أبعاد تلك النظرية ومدى صحتها .

٢ – بحوث لاستجلاء النتائج البحثية المتعارضة :

Research to Clarify Contradictory Findings :

إذا قام باحث ما بقراءة بعض الاستقصاءات التى اهتمت بدراسة مشكلة معينة ، ووجد أن هذه الاستقصاءات قد توصلت إلى استنتاجات متباينة حول نفس المشكلة ، فإنه فى هذه الحالة قد يفكر فى إجراء دراسة لاستجلاء أسباب تلك الاستنتاجات المتناقضة ، وفى مثل هذه الدراسة المقترحة، يكون موضع الاهتمام الأساسى للباحث هو فحص منهجية البحث المستخدمة (بكل أبعادها ومحاورها) ذلك أن الاستنتاجات المتباينة قد تكون راجعة إلى استخدام تصميمات تجريبية مختلفة ، أو عينات من بيئات مختلفة ، أو إلى اختلاف فى التعريفات ، ومن ثم تتباين الاستنتاجات المتوصل إليها فى تلك الدراسات .

وكمثال لذلك ، يمكن أن تكون الدراسة التى قام فيها بيترسون (Peterson, 1963, P. 379) بتجميع عدد من نتائج البحوث التى استهدفت التأخر الدراسى ، وقد تباينت الاستنتاجات التى توصلت إليها تلك الدراسات مع بعضها البعض ، وذلك حول أثر المستوى التعليمى والوظيفى للوالدين ، وأثر الوضع الأسرى (وجود حالات وفاة لأحد الوالدين أو طلاق) ، وأثر ترتيب الطفل بين أشقائه ، على المستوى التحصيلي للأطفال .

وهذه النتائج البحثية المتعارضة قد تدفع باحثاً ما إلى تصميم دراسة بحثية ، تستهدف تزويدنا بإجابات أكثر تحديداً حول مشكلة التأخر الدراسي وأسبابها ، والدراسة المقترحة قد تتضمن أطفالاً من الجنسين من بيئات مختلفة وأعمار مختلفة وصفوف مختلفة وذوى ظروف اجتماعية مختلفة ، وعلى الرغم من أن إجراء مثل هذه الدراسة يحتاج إلى جهد كبير لتضمينها متغيرات جديدة متشابكة ، فإنها يمكن أن تسهم فى استجلاء حقيقة النتائج البحثية التى تبدو متناقضة مع بعضها .

٣ – بحوث لتصحيح منهجية بحثية خاطئة :

Research to Correct Faulty Methodology :

نوع آخر من أنواع المشكلات البحثية تمثله تلك البحوث التى تجرى لتصحيح منهجية بحثية خاطئة فى بحوث سابقة ، خصوصاً عندما تصل الاستنتاجات المستخلصة من تلك البحوث إلى حد أن يتشربها الباحثون ، ويتقبلونها كبديهية يصعب التخلى عنها ، ففى القياسات التربوية والنفسية على سبيل المثال ، فإنه يوجد تقبل شائع لفكرة أن الارتباط بين الدرجات المصححة من أثر التخمين والدرجات الخام يكون عادة كبيراً ، وهذا الاستنتاج مبنى فى ضوء النمط البحثى التالى :

أ – إعطاء الاختبار لمجموعة من الطلاب لكى يجيبوا على أسئلته .

ب – تصحيح كراسة الإجابة مرتين ، فى الأولى يتم التصحيح على أساس الدرجات المصححة من أثر التخمين ، وفى الثانية يتم التصحيح على أساس الدرجات الخام .

جـ– إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات المصححة من أثر التخمين

والدرجات غير المصححة من أثر التخمين ، وتشير النتائج عادة إلى وجود درجة كبيرة من الارتباط بين الدرجات المصححة من أثر التخمين والدرجات غير المصححة ، ويتخذ هذا الدليل كحجة ضد فكرة تصحيح الدرجات من أثر التخمين .

وقد أوضح أحد الباحثين (Davis, 1951, 277) وجود خطأ فى تصميمات تلك البحوث ، خصوصاً فى عمليات القياس ، فقد وجد أن سبب وجود ذلك الارتباط الكبير هو أننا تعاملنا مع درجات الاختبار الواحد بطريقتين مختلفتين ، فى الوقت الذى تصلح فيه تعليمات الاختبار لأحد النمطين من التصحيح فقط .

والوضع المناسب هنا هو ألا نحسب أثر التخمين ما دمنا لم نذكر فى تعليمات الإجابة أننا سنصحح الدرجات من أثر التخمين ، أو العكس ، والشئ الذى يجب أن يتبع فى مثل هذه الحالات (أى فى حالة رغبتنا فى إيجاد الارتباط بين الدرجات المصححة والدرجات غير المصححة) هو إعداد صيغتين متكافئتين لنفس الاختبار ، تطبقان على نفس العينة فى توقيتين مختلفين ، وفى الصيغة الأولى يشار فى التعليمات إلى أنه سيتم حساب أثر التخمين ، وفى الثانية لا يشار إلى ذلك ، وبعد تصحيح الاختبارين يتم إيجاد الارتباط بين درجات الصيغة الأولى (المصححة) ودرجات الصيغة الثانية (غير المصححة) .

وقد قام ساكس وكوليت (Sax and Collet, 1968, 1127 – 1136) بإجراء دراسة قارنا فيها بين التأثيرات الحادثة على الثبات والصدق من جراء التصحيح الذى ينتج عن تطبيق معادلة تصحيح أثر التخمين ،

وقد وجد الباحثان أن معامل الارتباط عند تسجيل الدرجات بطريقتين مختلفتين (مرة على أساس تصحيح الدرجات والثانية دون تصحيح) قد بلـــغ ٠.٩٨ بينما كان الارتباط بين عدد الإجابات الصــحيحة علـــى أحـــد الاختبـــارين والدرجات المصححة من أثر التخمين على الصيغة المكافئة ٠.٧١ وكان الفرق بين ٠.٩٨، ٠.٧١ دالاً عند مستوى ٠.٠١ وفى ضوء ذلك فإن دافيز يـــرى أن الارتباط بين الدرجات المصححة لاختبار ما والدرجات غير المصححة لنفس الاختبار يكون مرتفعاً بشكل مبالغ فيه .

وبصفة عامة ، فإن العديد من موضوعات البحوث تطـــرح نفســـها بعد إجراء تحليل دقيق وناقد للدراســـات الـــتى ســـبق إجراؤهـــا فى المجـــال موضع الاهتمام، إلا أن ذلك لا يجـــب أن يـــدفعنا إلى أن نصـــبح ناقـــدين بشكل مبالغ فيه للتفصيلات الفرعية وغير الهامة ، فذلك اتجاه ينبغى أن نتجنبه تماماً ، فإجراء دراسة ما سبق إجراؤها مرة ثانية لمجرد وجود بعـــض النقـــاط موضع التساؤل فى أمور تفصيلية غير هامـــة لا يضـــيف للمعرفـــة إلا أقـــل القليل .

٤ – بحوث لتصحيح الاستخدامات غير الملائمة للأساليب الإحصائية :

Research to Correct Inappropriate Use of Statistics :

قد يحدث أن تمنحنا دراسة ما نتائج مشكوك فى صـــحتها ، وذلـــك بسبب استخدام أساليب إحصائية غير ملائمة لتحليل البيانات ، ومثـــل هـــذه الدراسات يمكن تكريرها باستخدام أساليب إحصائية أكثر ملائمة ، كما يمكن أن يكون الخطأ راجعاً إلى المبالغة فى تفسير الأرقام التى نحصل عليهـــا نتيجـــة تطبيق أساليب إحصائية معينة .

وكمثال لذلك يمكن أن تكون الاستقصاءات التى أجريت لتحديد درجة العلاقة بين التدخين والإصابة بمرض السرطان ، حيث قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين عدد السجائر التى يتم تدخينها يومياً وبين درجة انتشار مرض السرطان ، وكان الهدف من ذلك هو الوصول إلى دليل يدعم فكرة وثوقية العلاقة بين التدخين والإصابة ببعض أنواع السرطان ، وعلى الرغم من أهمية تلك المعاملات فى تحديد درجة العلاقة بين التدخين والإصابة بالسرطان ، فإن وجود ارتباط عال لا يكفى كدليل على السببية **Causality** وإنما يحتاج الأمر إلى وجود أدلة أخرى تؤكد وجود تلك العلاقة ، ويعنى ذلك أن الارتباط لا يكفى كدليل وحيد على السببية ، وإنما هناك أدلة أخرى يجب أن يبحث عنها الباحث من خلال الإطلاع على أدبيات ذات الصلة بالدراسة موضع الاهتمام .

٥ – <u>بحوث لتحديد درجة صحة كل من الآراء المتباينة حول قضية معينة</u> :

Research to Resolve Conflicting Opinion :

عندما نتفحص أى مجال من المجالات ، فإننا نجد تبايناً فى آراء العلماء (فى ذلك المجال) حول القضايا المتضمنة فيه ، وهذا التباين فى الرؤى والتصورات يمكن أن يحفز بعض الباحثين للحصول على أدلة اختبارية لدعم أو تعديل أو رفض واحد أو أكثر من تلك التصورات ، فقد يتضح أن أحد تلك التصورات قد يكون صحيحاً تحت شروط معينة ، بينما لا يكون على نفس الدرجة من الصحة تحت شروط أخرى ، والعكس قد يكون صحيحاً مع تصور آخر .

وهكذا ، فإن الباحث الذى يسعى للحصول على مشكلة بحثية يخضعها للدراسة قد يجد ضالته فى أثناء تفحصه للآراء المتباينة الموجودة فى الأدبيات ذات الصلة بمجال تخصصه .

٦ - بحوث لحل المشكلات الميدانية العملية :

Research to Resolve Practical Field Problems :

يواجه الممارسون العمليون من معلمين وإداريين العديد من المشكلات التى تؤثر سلباً على فاعلية العملية التربوية ، ومن ثم فإنهم – أى الممارسون – يرغبون فى إيجاد حلول لتلك المشكلات التى يواجهونها ، ويمكن لبعض الباحثين أن يبحثوا عن تلك المشكلات سعياً وراء حلها من خلال دراسات بحثية .

وهذه المشكلات يطلق عليها المشكلات التطبيقية أو العملية ، ولا يعنى ذلك أن تلك المشكلات تفتقر إلى أسس نظرية ، فكل دراسة بحثية يجب أن يكون لها أساس نظرى قوى مهما كان نوعها ، ويرجع سبب تسمية ذلك النوع من المشكلات بالمشكلات التطبيقية أو العملية ، إلى أن مقصد الباحث هو دراسة واستقصاء مشكلة ملحة تحتاج إلى حلول سريعة ، فقد يكون بعض المعلمين مثلاً، غير راضين عن معدل الكلمات التى يتعلمها الطلاب فى الحصة الواحدة ، أو قد يرغب أحد مديرى المدارس فى تحسين مستوى الأنشطة المنهجية اللاصفية .

وعلى الرغم من أن المقصد الأساسى للمستقصى فى تلك الحالات يكون هو حل مشكلة محلية ، فإن الحلول التى يتم التوصل إليها قد يكون لها تضمينات تتجاوز نطاق التأثيرات المباشرة لتلك الحلول ، فعندما تكون المشكلات التى

يواجهها المدرسون الآخرون فى الأماكن الأخرى مماثلة للمشكلات التى عانى منـــها المدرسون موضع الاهتمام فى البحث ، وعندما يكون هناك تماثل فى البيئة ، وعنـــدما يكون هناك تشابه فى طبيعة العينة المستخدمة ، فمن المحتمل أن تكون للنتـــائج الـــتى يتم التوصل إليها قابلية للتعميم على بيئات أخرى غير تلك الـــتى أجريـــت فيهـــا الدراسة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس من الضرورى ، ولا حتى مـــن الممكـــن ، أن تختار المشكلة البحثية على أساس نوع واحد فقط من الأنواع الستة المـــذكورة ، فمن الناحية العملية ، فإن الباحث قد يختار مشكلته على أساس أكثر مـــن نـــوع ، فعلى سبيل المثال ، فإن الباحث قد يجد أن الدراسات الســـابقة قـــد اســـتخدمت منهجيات بحثية خاطئة لتحديد مدى الصحة فى الآراء المتباينة حول قضـــية معينـــة ، ومن ثم فإنه يحاول استخدام منهجية بحثية سليمة لتحديد مـــدى الصـــحة فى تلـــك الآراء ، وهكذا فإن هناك تفاعلاً بين هذه الأنواع وبعضها البعض ، إلا أن تقـــديمها على هذه الصورة يستهدف تحديد معالم المشكلات البحثية التى نختارها لاستقصـــائها ودراستها .

مصادر الحصول على مشكلات بحثية :

عندما يكون الباحث فى بداية طريقه لميدان البحث العلمى ، فإنه يختار المشكلة التى يرغب فى بحثها واستقصائها فى صورة عامة فى البداية ، وبعد ذلك تتعرض تلك المشكلة للعديد من عمليات الفحص والمراجعة والتمحيص ، حتى يتم ترجمتها إلى مشكلة (أو مشكلات) بحيثية محددة تحديداً دقيقاً بشكل يمكننا من إخضاعها للاستقصاء العلمى ، والسؤال الذى يسأله الباحث لنفسه وهـــو فى بداية الطريق ، أى فى مرحلة اختيار المشكلة ، هو : من أين أبدأ ؟ فالرغبـــة

تتوافر لديه، ولكنه لا يعرف نقطة البداية التى ينطلق منها لاختيار مشكلة بحثه، ولا يعرف المصادر التى إذا رجع إليها فإنها تساعده فى اختيار المشكلة .

وفيما يلى عرض موجز لأهم المصادر التى تساعد الباحث على اختيار مشكلة بحثه فى صورتها العامة ، وذلك قبل تحديدها بشكل دقيق : (Mcmillan & Schumacher, 48 – 49)

١ – الخبرات الشخصية : **Personal Experience**

تعد الخبرات الشخصية للباحث مصادر ثرية وخصبة للعديد من التساؤلات التى تصلح كأساس جيد لاختيار مشكلة البحث ، فالقرارات التى تتخذ فى موقع العمل لا تستند فى كثير من الأحيان إلى بيانات علمية ، ولا تبنى على أساس اختيارى (أمبيريقي) ، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على الرؤى والتصورات الشخصية لصانعى القرار ، ويمكن للباحث فى مثل هذه الحالات أن يقترح أسئلة معينة ، وذلك من خلال ملاحظته علاقات معينة ليس لها توضيح أو تفسير مقبول ، أو من خلال ملاحظته الكيفية التى تتخذ بها القرارات دون أن يكون هناك دليل علمى على سلامتها ، أو من خلال ملاحظة المستحدثات والتغييرات التكنولوجية التى تحتاج إلى إثبات قدرتها على حل المشكلات التى تواجهنا ، ويعنى ذلك أن الباحث المتمرس يجب أن تكون لديه حساسية كبيرة للأحداث الخاصة بمجال تخصصه ، حتى يستطيع استخلاص أسئلة بحثية يجاب عنها من خلال استقصاءات علمية .

٢ – الاستنباطات المستخلصة من النظريات :

Deduction from Theory :

سبقت الإشارة إلى أن النظريات يتم بناؤها وتشييدها فى ضوء أدلة

اختيارية تخضع للفحص العلمى الدقيق ، وأنه عندما يتم تشييد النظرية فإننـــا نحتاج إلى اختبار مدى صحتها ، وذلك لدعمها أو تعديلها أو حـــتى رفضـــها لتحل محلها نظرية أخرى جديدة أكثر فعالية ، كذلك تحتاج إلى تحديد مـــدى فاعليتها للتعميم على العديد من المواقف ذات الصلة بها ، وبناء على ذلك فمن الممكن تحديد مدى صحة وقابلية النظريات المختلفة للتعميم ، وذلك من خلال إجراء دراسات بحثية ، ويصدق ذلك على نظريـــات الشخصـــية ، الـــتعلم ، والنمو العقلى ، والتنظيم المعرفى ، والاجتماع ... إلخ ، وبناء عليه ، فـــيمكن للباحث أن يستخلص بعض الاستدلالات من إحدى النظريات ، ويســـتخدمها كمشكلات بحثية يتم استقصاؤها علمياً ، ومثل هذه الاستقصاءات يمكـــن أن تبرهن على مدى فائدة نظرية معينة فى شرح الأحداث التربوية ، أو على مدى وجود حاجة إلى إحداث تعديلات فى تلك النظرية .

٣ – الأدبيات ذات الصلة بمجال تخصص الباحث :

Related Literature :

عندما يتفحص الباحث الكتابات والدراسات ذات الصـــلة بمجـــال تخصصه ، فإنه قد يجد أن هناك حاجة التكرار دراسة معينة إما بحذافيرها أو بعد إحداث تعديلات معينة ، ومثل هذا التكـــرار يمكـــن أن يوضـــح أن نتـــائج الدراسات السابقة قابلة للتطبيق على مواقف أخرى ، أى أن لها درجة تعميمية أكبر ، كما أن تصفح الكتابات المختلفة فى مجال التخصص يمكن أن يحدد مدى التباين بين آراء العلماء حول المشكلات ذات الصلة بالمجال ، ومـــن ثم فـــإن الباحث قد يرغب فى تحديد مدى صحة هذه الآراء وذلك من خلال دراســـة علمية .

٤ – القضايا والأحداث الاجتماعية والسياسية الجارية :

Current Social and Political Issues :

يوجه العديد من الأحداث الاجتماعية والسياسية التى يكون لها انعكاساتها على العملية التربوية ، فقضية مثل قضية مجانية التعليم لا يمكن دراستها بمعزل عن الواقع الاجتماعى والاقتصادى والسياسى ، كما أن معاهدة سياسية يمكن أن يكون لها انعكاساتها على بعض المناهج الدراسية ، وفى الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن حركة الحقوق المدنية قد أدت إلى إجراء بحوث على أطفال الأقليات وعلى تأثير التمييز العنصرى على اتجاهاتهم ، ومفهومهم عن الذات ، وتحصيلهم ... إلخ ، كما أن حادثة انفجار مكوك الفضاء الأمريكى " تشالينجر " (التحدى) واحتراق مدرسة بداخله أدت إلى اهتمام بعض علماء النفس بدراسة الآثار النفسية لذلك الحدث على أطفال المدارس الأمريكية ، ويعنى ذلك أن القضايا والأحداث الاجتماعية والسياسية يمكن أن تمثل مصادر خصبة للحصول على مشكلات يتم إخضاعها للدراسة .

٥ – المواقف العملية : Practical Situations

قد يحتاج صانعو القرارات إلى بيانات علمية عن مواقف وأحداث معينة ، وذلك حتى يتسنى لهم اتخاذ القرارات الملائمة بشأنها ، وقد يكون الهدف من تجميع تلك البيانات هو تقويم واقع معين ، أو التخطيط لبرامج معينة وتطويرها وتنفيذها ، وبناء على ذلك فإن الباحث قد يختار مشكلة بحيثية ويخضعها للدراسة العلمية بحيث تسهم نتائجها فى مساعدة صانعى القرارات على اتخاذ القرارات الملائمة .

معايير اختيار مشكلة البحث :

عند اختيار مشكلة البحث فإن هناك عدداً من الاعتبارات التى لا يصح إغفالها فى تلك المرحلة ، وفيما يلى بعض المعايير التى يجب أن يضعها الباحث فى اعتباره عند اختياره مشكلة البحث : (أنظر : أحمد بدر ، ٩٠ – ٩٥ ، Sax, 47 - 49)

١ – يجب أن يكون لدى الباحث اهتمام بالمشكلة وميل نحو دراستها ، وإذا لم يكون لدى الباحث ميل حقيقى نحو دراسة المشكلة المختارة ، فهناك احتمال كبير بألا يعطى دراستها الجهد الذى تستحقه وبأن يفتقر أداؤه إلى الدقة المطلوبة وبطبيعة الحال ، فإن معيار الميل وحده ليس كافياً رغم أهميته فى اختيار مشكلة البحث .

٢ – يجب أن تكون المشكلة المختارة جديدة ، وهنا يجب على الباحث أن يسأل نفسه عدة أسئلة من بينها : هل هناك فجوات معرفية فى المجال الموضوعى للباحث ؟ هل النتائج المتوقعة من دراسة مثل هذه المشكلة يحتمل ألا يكون قد توصل إليها باحثون سابقون ؟ وحتى يمكن أن تكون المشكلة المختارة جديدة بالمعنى الواضح للكلمة ، فإنه يجب على الباحث أن يراجع ما سبق أن كتبه أو بحثه الآخرون ، وذلك حتى لا يكرر بحوثاً سبقه غليها باحثون آخرون ، وهذا يستلزم بالضرورة معرفته بالمراجع ومصادر المعرفة والمجلات الدورية والمستخلصات وكيفية استخدامها .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الموضوع الذى يتضمن تطبيق المعلومات المتوفرة بطريقة جديدة يمثل أيضاً بحثاً جديداً ، كما أن

البحث الذى يستهدف التحقق من دقة بحث سابق وإثبات صحته أو بطلانه يمكن أن يكون بحثاً جديداً .

ومعنى ذلك أن المشكلة البحثية المختارة يجب أن تتسم بالتفرد Uniqueness بمعنى أن يكون لها درجة مقبولة من الأصالة من حيث الهدف أو المحتوى أو الطريقة أو أوجه الاستفادة المتوقعة .

٣ – يجب أن تضيف دراسة المشكلة المختارة شيئاً جديداً إلى المعرفة ، فلا يمكن أن تستوى جميع المشكلات البحثية من حيث أهمية كل منها ، فالمشكلة العادية أو التافهة يمكن أن تؤدى فقط إلى إسهام متواضع وقليل فى مجال الباحث ، ولهذا السبب فيجب التمحيص فى موضوع البحث للتعرف على مقدار أهميته وبالتالى درجة إسهامه فى تطوير المعرفة فى مجال تخصص الباحث .

٤ – يجب أن تكون المشكلة المختارة ممكنة البحث والدراسة ، وذلك من حيث تكلفتها والوقت المتاح ، وكذلك من حيث قدرات الباحث واستعداداته ، فعندما يقدم الباحث على التصدى لمشكلة معينة ، فينبغى أن تكون لديه القدرات والمهارات والمعلومات المتخصصة اللازمة لبحث المشكلة ، فقد يقدم الباحث على دراسة مشكلة معينة ثم يجد أنها تحتاج إلى تكلفة عالية لإتمامها ، أو أنها تحتاج إلى وقت أكثر من حدود المتوقع ، أو أنه ليس لديه المهارات اللازمة لإعداد أدوات البحث أو لإجراء الدراسة الميدانية أو لمعالجة البيانات إحصائياً .

وبناء على ذلك ، فيجب على الباحث أن يجرى دراسة استطلاعية قبل أن يقرر نهائياً ما إذا كان سيقدم على دراسة المشكلة

التى اختارها أم أنه سيتخلى عنها وسيختار مشكلة أخرى ، ومثل هذه الدراسة الاستطلاعية ستفيد الباحث فى تحديد أشكال البيانات المطلوبة وطرق معالجتها ، وفى ضوء ذلك يحدد ما إذا كان قادراً على مواصلة البحث فى المشكلة المختار أم يتجه إلى غيرها .

٥ – يجب أن تكون المشكلة نفسها صالحة للبحث والدراسة ، فإذا كان هناك العديد من المشكلات تصلح للبحث والدراسة ، فإن هناك أيضاً العديد من المشكلات التى لا يمكن إخضاعها للدراسة العلمية ، وذلك بسبب عدم إمكان تحديدها وتعريفها إجرائياً أو بسبب عدم إمكان تطوير أساليب وأدوات لدراستها أو بسبب عدم توفر المراجع والكتب والمصادر الأساسية اللازمة لدراستها ، وعندما يكون الأمر كذلك ، فإن الباحث يجب أن ينحى مثل هذه المشكلة جانباً ، ويبحث عن مشكلة أخرى قابلة للدراسة العلمية .

٦ – يجب التأكد من عدم تسجيل باحث آخر لنفس البحث موضع الاهتمام، إن أخلاقيات البحث تتطلب من الباحث ألا يتعدى على زملائه فى هذا الصدد ، ومن ثم فعلى الباحث المبتدئ أن يتأكد من أن أحداً لم يسبقه إلى دراسة هذه المشكلة ولم يسبقه إلى تسجيلها كموضوع للبحث ، ويمكن أن يستعين فى التأكد من ذلك بمختلف الوسائل ، مثل مسح الحاسب الآلى ، أو تقارير البحوث الجارية ، أو الاتصال الشخصى ، وإذا حدث واكتشف الباحث بعد تسجيله للموضوع أن هناك من سبقه فى تسجيل نفس الموضوع ، فعليه أن يفكر فى الكيفية التى يدرس بها المشكلة من زوايا أخرى

غير تلك التى يهتم بها من سبقه فى التسجيل ، وقـد يتطلـب الأمـر أن يلتقى الباحثان معاً لتدارس ذلك وتحديد الجوانـب الـتى سـيهتم بها كل منهما .

تلك هى بعض المعايير التى يجب أن يأخذها الباحث فى اعتبـاره عنـد اختيار مشكلة بحثه والتى يجب عليه أن يلتزم بها قدر طاقته ، وذلك حتى تخرج لنا فى النهاية دراسة بحثية جادة تحسب للباحث وليس عليه .

تحديد مشكلة البحث :

بعد اختيار الباحث لمشكلته فى ضوء الاعتبارات السابق ذكرها فإنـه يتجه بعد ذلك إلى تحديد مشكلة بحثه فى قالب يجعلها ممكنـة الدراسـة وفقـاً لمتطلبات المنهج العلمى ، وتحديد المشكلة يوفر على الباحث الكثير من الجهـد والوقت .

وقبل أن يقوم الباحث بتحديد المشكلة فعليه ألا يخلط بين الغرض من البحث والمشكلة موضع البحث ، فالغرض من الدراسة يكون بمثابة السـبب الذى من أجله يقوم الباحث بالدراسة ، أو هو بمثابة تحديد للنقطة التى يريـد أن يتوقف عندها ، أما المشكلة فهل القضية التى يسعى الباحـث إلى حلـها ، بمعنى آخر ، فإن الغرض من البحث يوضح لنا السبب الذى من أجلـه يقـوم الباحث بالدراسة دون أن يتطـرق إلى موضـوع الدراسـة أو المشـكلة ، أما المشكلة فهى الموقف المحير الذى يسعى الباحث إلى حله عن طريق معالجتـه بالأساليب العلمية .

وتحديد المشكلة يمكننا من إخضاعها للدراسـة العلميـة ، فـإذا أراد شخص ما ، أن يحل مشكلة معينة فإنه يجب أن يكون ملماً بجوهر تلك المشكلة

وبأبعادها المختلفة ، وبدون ذلك الإلمام فإنه لن يستطيع أن يحل المشكلة ، أى أن جزءاً كبيراً من حل المشكلة يكمن فى معرفة المشكلة المطلوب حلها .

والسؤال الذى نسأله لأنفسنا الآن هو : كيف يمكن تحديد المشكلة تحديداً جيداً ؟

للإجابة على هذا السؤال نتفحص السؤالين التاليين :

الأول : ما تأثير أنواع مختلفة من الحوافز على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوى فى الرياضيات ؟

الثانى : هل تؤدى تعليقات المعلم إلى حدوث تحسن فى أداء التلاميذ ؟

هذان السؤالان يمثلان مشكلتين مختلفتين ، وعندما نتفحصهما نلاحظ أن المشكلة فى أى منهما تكون مصاغة فى شكل جملة استفهامية تتساءل عن العلاقة التى توجد بين متغيرين ، وبناء على ذلك ، فإنه يمكننا أن نحدد المعايير الثلاثة التالية كأساس لتحديد المشكلة البحثية تحديداً جيداً :

١ - يجب أن تصاغ المشكلة فى صورة سؤال ، وبناء على ذلك فإن الجملة الاستفهامية التى تحدد المشكلة يمكن أن تبدأ بتساؤلات مثل : هل توجد علاقة بين س ، ص ؟ هل توجد فروق بين س ، ص ؟ ما مدى العلاقة بين س ، ص ؟ ما مدى وجود فروق بين س ، ص ؟ ما مدى فاعلية س مقارنة بفاعلية ص ؟ ما مدى الارتباط بين س ، ص؟ ... إلخ .

٢ - يجب أن تعبر المشكلة عن علاقة بين متغيرين أو أكثر ، فالتساؤلات

المطروحة فى (١) كانت تهتم بتحديد مدى العلاقة أو الاختلاف بين المتغيرين س ، ص .

٣ - يجب أن تكون المتغيرات المتضمنة فى المشكلة معرفة تعريفاً إجرائياً ، وبدون هذا التحديد الإجرائى للمتغيرات ، فمن الصعب - بل من المستحيل - إخضاع العلاقة بين تلك المتغيرات للاختبار والتجريب الدقيقين ، وحتى إذا أخضعت هذه العلاقة للاختبار والتجريب ، فإن النتائج التى نتوصل إليها تكون موضع تساؤل ، ولعل ذلك يوضح لنا السبب فى ذلك إلى أنه يصعب تحديدها إجرائياً ، ومن ثم يصعب إعداد مقاييس للمتغيرات المتضمنة فيها .

الخلاصة :

حاولنا فى هذا الفصل إلقاء الضوء على مرحلة من أصعب المراحل التى يواجهها الباحث وأكثرها مشقة ، وهى مرحلة اختيار مشكلة البحث وتحديدها ، ولمساعدة الباحث فى اختيار تلك المرحلة قمنا أولاً بتحديد معنى كلمة " المشكلة " ، بعد ذلك قمنا بتحديد أنواع المشكلات التى يحتمل أن يختار الباحث واحدة أو أكثر منها ، كما أوضحنا المصادر التى يحتمل أن يرجع إليها الباحث لاختيار مشكلة بحثه ، وقد تلى ذلك عرض لأهم المعايير التى يجب أن يأخذها الباحث فى اعتباره عند اختيار مشكلة بحثية معينة ، وفى نهاية الفصل ألقينا الضوء على الكيفية التى يمكن بها للباحث أن يحدد مشكلة بحثه ، وذلك حتى يمكن إخضاعها للدراسة وفقاً لمتطلبات المنهج العلمى .

ب – خطة دراسة مشكلة البحث

مقدمــــة :

بعد أن ينتهى طالب الماجستير أو الدكتوراه من الدراســـات العليـــا المقررة ويحقق فيها نجاحاً وفق المستويات العلمية المطلوبة للحصول على هــذه الدرجات ، وبعد أن يحدد الطالب مشكلة معينة لدراستها ، ويختـــار أســتاذاً مشرفاً على بحثه ، يطلب إليه الأستاذ عادة أن يقدم خطة مقترحــة للبحــث يوضح فيها المشكلة والخطوات والأساليب التى سوف يتبعها فى دراستها وهذه الخطوات أساسية وهامة فى إجراءات البحث الأولية ، وهى ليســت بالشــئ البسيط الهين دائماً ، وليست أيضاً بالعمل الذى يمكن الانتهاء منـــه فى يــوم وليلة، وذلك لأن خطة البحث ليست مسألة كتابة عدد معين من الصــفحات فحسب وإنما هى أولاً وقبل كل شئ عملية تحتاج إلى فكر وتفكير ونفاذ رؤية للمشكلة ومجالها وأهميتها وقدرة على رسم إطار عــام واســتخدام أســاليب منهجية وفنية لدراسة المشكلة والتوصل إلى قرارات أو حلول لها ، وبقدر مــا تستند الخطة إلى مثل هذه القدرات والأساليب تأتى فى صورة دقيقة ومنظمــة. وهذا ولا شك يساعد الطالب على حُسن مناقشتها وتوضــيحها وتنفيــذها . ومع ذلك فإن الطالب قد يُدخل تعديلات وتغييرات معينة على خطته المقترحة فى ضوء ما ينبثق من أفكار وملاحظات وتوجيهات معينــة خــلال مناقشــتها والدراسة الناقدة لها من جانب المشرف وغيره من الأساتذة الذين يعرض عليهم خطة بحثه . وكذلك من جانب زملائه فى حلقة السيمينار . وينبغى ألا يضــجر الطالب بمثل هذه الأفكار والملاحظات حتى ولو كانت مختلفة لوجهات نظــره

لأن الدافع الأساسى لها هو الحبكة العلمية للخطة المقترحة وعلى الطالب أن يأخذ منها فى الاعتبار ما يكفل تحقيق هذه الخاصية عند إعادة تنظيمه لمكونات خطته .

وتحتوى خطة البحث المبدئية عادة على عدد من العناصر التى ينبغى على طالب البحث أن يراعيها عند التفكير فى خطة البحث وكتابتها . وهذه تشمل عنوان البحث ومقدمة أو تمهيد لمشكلة البحث ، أهمية البحث والحاجة إليه ، صياغة المشكلة وتحديدها ، حدود البحث ، صياغة الفروض ، تحديد المصطلحات والمسلمات ، الطريقة أو خطوات البحث وأساليبه وأدواته والتنظيم المقترح له .

وسوف نناقش فيما يلى كلاً من هذه العناصر :

١ – العنوان : Title

من المسلم به أن لكل بحث عنوان معين يعبر فى دقة ووضوح وإيجاز عن طبيعة الدراسة ومجالها . ولا يقصد بالعنوان أن يكون صياغة للمشكلة لأن طبيعة المشكلة وأسلوب صياغتها يختلف عن عنوان البحث . فعبارات مثل : تطبيق اختبار ، تفهم الموضوع ، على حالات مصرية ، مناهج العلوم فى الصف الأول الثانوى وعلاقتها بحاجات التلاميذ وميولهم تعبر عن عناوين لبحوث معينة ولكنها ليست صياغة لمشكلات هذه البحوث ، وسوف يتضح لنا هذا الفرق عندما نناقش الجزء الخاص بتحديد المشكلة وصياغتها .

وهناك بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها من جانب الباحث فى كتابة عنوان البحث ويلخصها فان دالين كالآتى :

١ – هل يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديداً دقيقاً ؟

٢ – هل العنوان واضح وموجز ووصفى بدرجة كافية تسمح بتصنيف الدراسة فى فئتها المناسبة ؟

٣ – هل تم تجنب الكلمات التى لا لزوم لها مثل " دراسة فى " ، أو " تحليل فى " ، وكذلك العبارات الناقصة المضللة ؟

٢ – مقدمة : Introduction

ويشير الطالب فى إيجاز فى هذه المقدمة إلى الكتابات والبحوث السابقة موضحاً الصلة بينها وبين الموضوع الذى يقترح بحثه ، ويمكن أن يوضح بعض الأفكار والمفاهيم الأساسية ذات الدلالة بالنسبة لبحثه . ويمكن أن يوضح فى هذه المقدمة بعض الثغرات والمشكلات الملحة القائمة فى المجال التربوى والتى تحتاج إلى حلول وقرارات تستند إلى بحوث علمية .

٣ – أهمية البحث والحاجة إليه :

Importance and the Need for Study

ومن خلال المقدمة يصل الطالب إلى أهمية قيامه بالدراسة المقترحة من الناحيتين العلمية والتطبيقية ويعطى من الأدلة والأسباب ما يؤكد هذه الأهمية ويبرزها ويدعو إلى القيام بدراستها .

٤ – صياغة المشكلة وتحديدها : Statement of the Problem

ينبغى أن تصاغ مشكلة البحث فى وضوح ، ويتطلب هذا من جانب الباحث اختيار الألفاظ والمصطلحات لعبارات المشكلة أو الأسئلة التى نطرحها للبحث بحيث تعبر فى دقة عن مضمون المشكلة ، وينبغى أن توضح أيضاً مجال

المشكلة كأن تعبر فى إيجاز عن أنواع الأفـراد أو الأدوات أو المواقـف الـتى يستخدمها البحث . ولا شك أن مراعاة الطالب للاعتبارات التى سـبق لنـا مناقشتها فى الجزء الخاص باختيار المشكلة ومصادرها سوف يساعده فى تحديد المشكلة بحيث ألا تكون موسعة متعددة الجوانب كثيرة التفاصيل ، أو ضـيقة الحدود للغاية ويصعب فهم المقصود منها فى دقة ووضوح . فمثلاً قد يقتـرح باحث معين دراسة موضوع مثل " الابتكار وعلاقته بتحقيق الفـرد لذاتـه " أو " أثر التربية الديمقراطية فى تكوين المواطن وتنمية مهاراته الاجتماعيـة " . وواضح أن ألفاظ مثل الابتكار وتحقيق الذات ليس لها مدلول محـدد ، فمـن الممكن تعريف " الابتكار " إجرائياً بالإشارة إلى اختبارات معينة تقـيس هـذا النشاط العقلى ، غير أن هذا العمل قد يؤدى بالباحث إلى الابتعاد عن اللفـظ الأصلى ومعناه ، وكذلك يصعب تعريف لفظ " ديمقراطية " فى عبارات محددة لتعدد جوانب السلوك المرتبطة بمعنى هذا اللفظ ، ووسائل قيـاس المـتغيرات المرتبطة به .

ومن ناحية أخرى فقد يقترح الباحث مشكلة ضيقة . وهذا لا شـك سوف ييسر له تناول المتغيرات المرتبطة بها والتحكم فيها . غير أن هذا التضييق قد يؤدى فى نهاية الأمر إلى معالجة موضوعات بسيطة وقيمتها العلمية محدودة . كأن يقترح باحث مثل دراسة العلاقة بين سـرعة القـراءة وحجـم الخـط وهذا يوضح أن التضييق الزائد شـأنه شـأن المعالجـة العريضـة والموسـعة للموضوعات له عيوبه ، ولابد للباحث من أن يصل إلى نوع من التوفيق بـين العمومية والشمل من ناحية وبين الخصوصية والتضييق من ناحية أخرى وهـذا التوفيق والقدرة على تحقيقه فى اختيار المشكلة وصياغتها مرهون بخبرة الباحث ومهارته .

ويمكن أن تصاغ المشكلة فى إحدى صورتين ، أولاهما أن تصاغ فى عبارة تقريرية مثل العبارة الآتية :

يهدف البحث إلى اختبار فكرة وجود ارتباط بين القلق كما تقيسه اختبارات معينة وبين النجاح فى الدراسة فى السنة الثانية بالمدرسة الثانوية كما تقيسه امتحانات النقل إلى السنة الثالثة .

والصورة الثانية أن تصاغ المشكلة فى صورة سؤال أو أكثر بهدف البحث إلى الإجابة عليها . فمثلاً بالنسبة لموضوع تطبيق اختبار تفهم الموضوع على حالات مصرية صاغ الباحث مشكلة البحث فى صورة سؤال على النحو الآتى :

هل يمكن الإفادة من اختبار " تفهم الموضوع " للتمييز بين الأسوياء والجانحين ؟

وبالنسبة لبحث مناهج العلوم فى الصف الأول الثانوى ، وعلاقتها بحاجات التلاميذ وميولهم صاغ الباحث المشكلة فى عدد من الأسئلة على النحو الآتى :

١ – ما الموضوعات والمشكلات العلمية التى يعبر التلاميذ عن حاجتهم أو ميلهم إلى دراستها ؟

٢ – ما الفروق البيئية ، والفروق بين البنين والبنات فى الاستجابة للموضوعات العلمية التى تعبر عن حاجات التلاميذ وميولهم ؟

٣ – إلى أى مدى تتفق مناهج العلوم فى الصف الأول الثانوى مع نتائج الإجابة عن السؤالين السابقين ؟

٥ – حدود البحث : Limitations of the Study

ومن المهم أن يوضح الباحث حدود البحث والدراسة ، وذلك فيما يتصل بجوانب المشكلة ومجالها والعينة أو الأفراد أو المؤسسات إلى سيشملها البحث . والتحديد يساعد الباحث على التركيز على أهداف معينة ويجعله طوال إجراء البحث وجمع البيانات وتفسيرها والتوصل إلى نتائج معينة على وعى بحدود بحثه ونتائجه ، ويساعد هذا التحديد أيضاً فى تجنب التعميم الزائد أو تعميم النتائج إلى أبعد من حدود البحث **Overgeneralization** . فضلاً عما يوفره الباحث من اقتصاد فى الجهد والوقت والتكلفة . ويفضل أن يوضح الباحث تبريرات هذه الحدود .

٦ – صياغة الفروض : Statement of the Hypothesis

الفرض هو تفسير أو حل محتمل للمشكلة التى يدرسها الباحث ولكن صحته تحتاج إلى تحقيق وإثبات . ولذلك يستخدم الباحث الوسائل المناسبة لجمع الحقائق والبيانات التى تثبت صحة الفرض أو تدحضه .

وللفرض الجيد خصائص معينة نلخصها فيما يلى لكى يسترشد بها طالب الأبحاث فى تكوين الفروض المناسبة لموضوع بحثه :

(أ) أن يكون الفرض متسقاً مع الحقائق المعروفة سواء كانت بحوثاً ، أو نظريات علمية . ومن هنا فإن على الباحث أن يتبين العلاقة بين فرضه وبين ما أسفر عنه الدراسات المرتبطة ببحثه من نتائج ، وكذلك علاقته بالأطر النظرية المتوفرة فى المجال التربوى والنفسى أو السلوكى عموماً . وعلى الطالب أن يدرك أنه من الصعب أن يكون الفرض متسقاً مع جميع الحقائق المعروفة ، وخاصة أن بعض هذه الحقائق قد لا تبدو متسقة

بالقدر الكافى مع البعض الآخر . وصياغة الفروض وتحقيقها أو إثبات صحتها هدف أساسى للبحث العلمى وهذا الأمر كما نعلم ليس بالعمل السهل ، ذلك لأنه ليس مجرد تخمين كما يعتقد البعض ، ولكنه نفاذ رؤية وتخمين ذكى يستند إلى كفاية الحقائق والبرة حتى يكون للفرض دلالته ، وفى كثير من مجالات دراسة السلوك قد يحتاج الباحث إلى القيام ببعض الدراسات المحدودة الاستطلاعية للحصول على بيانات تساعده على صياغة فروض لها دلالتها .

(ب) أن يصاغ الفرض بطريقة تمكن من اختياره وإثبات صحته أو دحضه ومن الصعوبات التى توجه طلاب الدراسات العليا اختيارهم لفروض متحيزة ولا تصلح للاختبار . ولنأخذ مثالاً على ذلك الفرض الآتى : معلمو الرياضيات بالمدارس الثانوية لا يتوفر لديهم قدر كاف من الجبر يمكنهم من التدريس الجيد لهذا الفرع من فروع الرياضيات . ولكى يختبر الباحث هذا الفرض أعد اختباراً فى الجبر وطبقه على مجموعة من مدرسى الرياضيات فى المدرسة الثانوية . وقد حرص فى إعداد أسئلة الاختبار أن تكون صعبة ومحيرة . ولا يبدو غريباً إذن أن تجئ درجات المعلمين منخفضة . وبناء عل ذلك استنتج أن المعلمين لا يعرفون ما يكفى من الجبر لتدريسه على نحو جيد وهذا ما يثبت صحة فرضه . والواقع أن البيانات التى حصل عليها الباحث لا يمكن الاعتماد عليها لإثبات صحة الفرض أو رفضه لأن الأداة الأساسية فى جمع هذه المعلومات مبنية على أساس من حكمه الذاتى أو وجهة نظره الذاتية التى لا تخلو من تحيز . ولكى يصبح هذا الفرض قابلاً للاختبار على أساس علمى فإن الأمر يتطلب تحديد المعارف الأساسية فى الجبر لمعلمى هذه المرحلة ، وإعداد اختبار تتوفر فيه شروط الموضوعية والصدق والثبات .

(جـ) ينبغى أن يصاغ الفرض فى ألفاظ سهلة ، أى أن يتجنب الطالب أو الباحث استخدام العبارات الغامضة وغير المحددة ، والأسلوب المعقد فى صياغة الفرض ، فمن غير المقبول مثلاً أن نصوغ فرضاً على النحو التالى :

يتوقف توافق التلميذ داخل الفصل على الموقف الكلى فيه .
واضح أن عبارة الموقف الكلى واسعة وغير محددة ، كما أن القول بأن ظاهرة معينة كالتوافق تعتمد على كل شئ يحدث فى الفصل لا يساعد الباحث فى دراسة مثل هذا الفرض لأنه لا يركز على جوانب معينة فى بيئة الفصل لها علاقة بإحداث الظاهرة موضع الدراسة ، وينبغى أن يتم تحديد هذه الجوانب وصياغة فرض يتناول المتغيرات المرتبطة بها .

(د) ينبغى أن تحدد الفروض علاقة بين متغيرات معينة . وما لم يتوافر فى الفرض مثل هذه الخاصية فهو لا يصلح أساساً للبحث . ومن أمثلة الفروض التى توضح علاقة بين متغيرات الفرض الآتى : استخدام الأفلام العلمية فى تدريس العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية يؤدى إلى زيادة التحصيل الدراسى فى هذه المواد . ويحدد هذا الفرض العلاقة بين متغيرين الأول استخدام الأفلام فى التدريس ، والثانى هو التحصيل الدراسى فى العلوم ، ومثل هذه المتغيرات يمكن أن نخضعها للقياس ، وبالتالى نستطيع اختبار صحة هذا الفرض باستخدام أحد التصميمات التجريبية المناسبة .

هذا ويمكن صياغة الفروض فى إحدى صورتين أولاهما صياغة الفروض فى عبارات تقريرية مباشرة **Directional Hypothesis** كأن نقول مثلاً :

توجد فروق حقيقية فى التحصيل الدراسى فى صالح التلاميذ الذين يستخدمون مجموعة معينة من الأفلام العلمية فى دراستهم للعلوم . وثانيهما صياغة الفرض فى صورة صفرية **Null Hypothesis** أى وضع العلاقة بين المتغيرين فى صورة صفرية كأن نقول مثلاً : لا أثر لاستخدام الأفلام العلمية فى تدريس العلوم على تحصيل التلاميذ فى مواد العلوم . ونقطة البداية فى اختيار الفرض فى الحالة الأولى هو أن هناك فرقاً فى صالح مجموعة التلاميذ التى تستخدم الأفلام . ويحدد هذا الفرق – إن وجد – كما تظهر نتائج التجربة ثم يختبر دلالته الإحصائية بالأساليب المناسبة **One Tailed Test** . وأما الحالة الثانية فنقطة البداية فى اختبار الفرض لا أثر لاستخدام الأفلام وأن الفرق بين تحصيل مجموعة التلاميذ التى تستخدم الأفلام وتحصيل المجموعة الأخرى من التلاميذ التى لا تستخدم الأفلام صفراً م يختبر دلالة الفرق – إن وجد – كما تظهره نتائج البحث بالأساليب الإحصائية المناسبة . **The Two – Talied Test** .

وسوف نوضح هذه الأساليب فى الفصل الخاص بالإحصاء .

٧ – تحديد المصطلحات والافتراضات الأساسية فى البحث :

Definition of Terms and Assumptions :

من المعروف أن المعيار الأول لتصميم بحث دقيق وجيد هو الاهتمام بجميع المتغيرات المؤثرة فى المشكلة موضوع البحث . والمعيار الثانى هو التزام الدقة فى التعبير ، وهذا فى كثير من الحالات وفى ضوء طبيعة اللغة ليس بالمطلب السهل ، وأكثر اللغات دقة ووضوحاً هى لغة الأرقام والرياضيات ولكنها لا تكفى فى مجالات البحوث إذا ما كان هدفنا هو الكشف عن الحقيقة

من خلال الملاحظة والوصف والتجريب . وهناك أنواع أخرى مـــن الرمـــوز غير الرياضية يمكن أن تعبر بدقة عن أشياء وعمليات معينة كما فى مجال علـــوم الكيمياء والفيزياء مثلاً ، غير أن الصعوبة التى نجـــدها فى العلـــوم التربويـــة والنفسية وفى مجال العلوم السلوكية عمومـــاً والـــتى تنبعـــث مـــن غمـــوض المصطلحات يبدو أنها أعظم من تلك التى نجدها فى العلوم الأخـــرى . وأحـــد أسباب هذه الظاهرة أن الكلمات المستخدمة فى وصف الظـــواهر الســـلوكية كلمات نستخدمها عادة فى حياتنا اليومية ، وهـــذه قـــد تخفـــق فى الوصـــف أو التعبير الدقيق عن أفعالنا وسلوكنا . كما أن الكلمات قد يكون لها معـــان مختلفة لدى الأفراد . وهذا يتطلب من الباحث أن يهتم بالمعانى الدقيقة للألفاظ والمصطلحات التى يستخدمها فى بحثه .

وكذلك ينبغى على الباحث أن يحدد الافتراضات الأساسية التى يقوم عليها البحث وهناك فرق بين الفرض والافتراض ، فبينما لا يقبـــل الفـــرض كأداة لتفسير ظاهرة معينة أو حل لمشكلة معينـــة إلا بعـــد إثباتـــه والتحقـــق من صحته ، فإن الافتراض يقبل دون الحاجة إلى إقامة الدليل علـــى صـــحته ، بعنى أن الباحث لا يجمع له الحقائق والبيانات التى تدعمه ، ولكن من ناحيـــة أخرى ينبغى أن تكون الافتراضات أو المسلمات التى يســـتخدمها فى البحـــث صحيحة ومقبولة عقلياً . فقد يفترض باحث معين فى دراسة عن التفكير العلمى وأساليب تنمية القدرة على استخدامه خلال تدريس مقرر معـــين أن الـــتفكير العلمى يتضمن مهارات واتجاهات معينة للتفكير والعمـــل ويمكـــن تعلمهـــا . أو أن يفتـــرض أن اختبـــاراً معينـــاً مـــن نـــوع الاختبـــارات الورقيـــة Paper & Pencil Test يمكن استخدامه فى قياس جوانـــب مـــن الـــتفكير العلمى .

والافتراضات قد تكون ظاهرة أو ضمنية ، أى قد ينص عليها الباحث صراحة فى خطة البحث ، أو قد تكون متضمنة فى سياق إجراءات البحـــث ، ويفضل أن تحدد الافتراضات بصورة ظاهرة وواضـــحة ، ويســـاعد اختبـــار الافتراضات المناسبة والصحيحة فى توفير كثير من الجهد والوقت للباحـــث ، كما تساعده على تحديد إجراءات البحث بحيث لا تتعدى الحدود المرسومة لها، وغنى عن التأكيد أن المسلمات الخاطئة ســـوف تعـــرض البحـــث للمزالـــق والأخطاء ، وبالتالى التشكك فى صحة نتائجه .

٨ – الطريقة وخطوات البحث : **Procedure**

يحدد الطالب فى هذا الجزء من الخطة الخطوات والإجـــراءات الـــتى سوف يتبعها فى البحث . وهذه تشمل العينـــة وتحديـــد أســـاليب اختيارهـــا سواء على أساس عشوائى أو على أساس غير عشـــوائى ووفـــق خصـــائص أو معايير معينة يحددها الباحث . كما يتبين فيها الطرق والأســـاليب لضـــبط المتغيرات التى يحتمل أن تؤثر فى نتائج البحث أو التجربة وذلك بقصد تحديـــد علاقة التأثير والتأثر ودرجتها بين المتغيرات التجريبيـــة والمـــتغيرات التابعـــة ، ويبين فيها أيضاً طبيعة الأدوات والوسائل التى سوف يستخدمها فى القيـــاس ، وكيفية تحقيق معايير مقبولة لهما من حيـــث الموضـــوعية والدقـــة والصـــحة والثبات . وإذا كان البحث يتطلـــب إعـــداد اختبـــار أو اســـتفتاء معـــين أو صحيفة بحث معينة فيفضل أن يضمن الخطة فى هذا الجزء عينات أو نمـــاذج أولية لهذه الأدوات ، وإذا كان البحث وصفياً أو تاريخيـــاً فعلـــى الباحـــث أن يوضح مصادر الحصول على البيانات والضمانات الـــتى تكفـــل الوثـــوق بصحتها .

وفى هذا الجزء أيضاً من الخطة يوضح الطالب الأسـاليب المنهجيـة والإحصائية التى سوف يتبعها فى تحليله للبيانات وتفسيرها . ويصف فى إيجـاز ودقة تتابع خطوات أو مراحل تنفيذ البحث . ويمكن أن يتضمن هـذا الجـزء تصوراً عاماً لهيكل البحث من حيث أبوابه وفصـوله وعناوينـها وترتيبـها . وكذلك قائمة مبدئية بالمراجع المتوفرة التى تخدم أهداف بحثه .

الفصل الثاني

عينة ومجموعة البحث
والمجتمع الأصل

الفصل الثانى

اختيار العينة

Sampling

مقدمــــة :

عندما يختار باحث ما دراسة معينة ، فإنه يضع نصب عينية مجتمعاً معيناً يريد أن تعمم نتائج تلك الدراسة إليه ، وهذا هو ما أطلق عليه : " الصـــدق الخارجى " .

ولتحقيق ذلك الهدف ، فـــإن علـــى الباحـــث أن يختـــار مجموعـــة أو مجموعات من الأفراد (أو الوثائق فى حالة الدراسات الوثائقيـــة) يفتـــرض فيها .. وفقاً لأسس علمية معينة .. أنها تمثل ذلك المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً ، ويقوم الباحث بإجراء دراسته على تلك المجموعة (أو المجموعات) من الأفراد ، والتى تسمى " عينة البحث " ، وبعد ذلك يحاول – باستخدام بعض الأساليب الإحصائية – تحديد مدى إمكانية تعميم النتائج إلى المجتمـــع الأصـــل الـــذى اشتقت منه تلك العينة .

تلك المقدمة البسيطة تطرح بعض التساؤلات الخاصة بالمقصود بكـــل من المجتمع الأصل والعينة ، والتمثيل الصادق .

المجتمع الأصل : The Population

هو مجموعة من الناس (أو الوثـــائق) محـــددة تحديـــداً واضـــحاً ، ويهتم الباحث بدراستها وتعميم نتائج البحث إليهـــا ، وفى ضـــوء ذلـــك ، فإن المجتمع الأصل يتحدد بطبيعة البحث وأغراضه ، فقد يكون المجتمع الأصل

مثلاً ، هو طلاب الصف الأول الثانوى العام بجميع محافظـــات الجمهوريـــة ، وقد يكون المجتمع الأصل هو طلاب الصف الأول الثـــانوى العـــام بمحافظـــة سوهاج ، وقد يكون المجتمع الأصل هو طلاب الصف الأول الثـــانوى العـــام بمدينة المنصورة ، الأمر الـــذى يتوقـــف علـــى طبيعـــة البحـــث وأغـــراض الباحث .

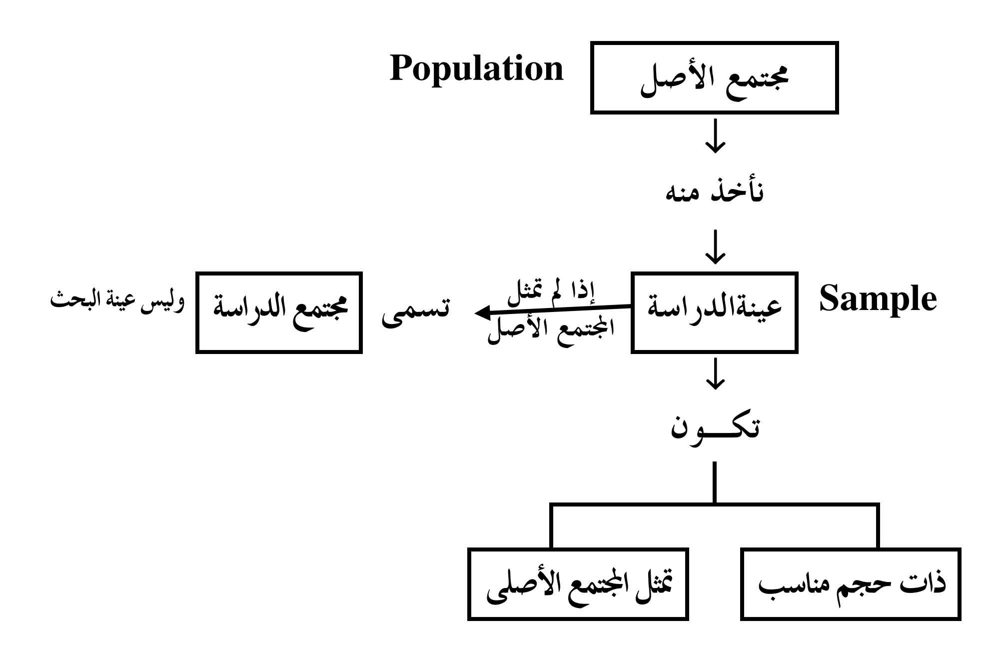
العينـــة : Sample

فهى مجموعة (أو مجموعات) من الأفراد مشتقة من المجتمع الأصـــل ، ويفترض فيها أنها تمثل المجتمع الأصل تمثيلاً حقيقياً (صادقاً) ، ويقصد بتمثيل العينة للمجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً أن تتمثل فى العينـــة المـــتغيرات موضـــع الدراسة بنفس قيمتها ومستوياتها التى توجد بها فى المجتمع الأصل ، بمعنى آخر ، فإنه إذا كان المتغير موضع الدراسة موزع فى المجتمع الأصل توزيعاً اعتـــدالياً ، فإن العينة المشتقة من ذلك المجتمع يجب أن يكون هذا المتغير موزعاً فيها توزيعاً اعتدالياً أيضاً .

وهذا التمثيل يتطلب من الباحث أن يفكر فى حجم العينـــة ، فـــنحن نفترض فى البداية أن حجم العينة يجب أن يكون ملائمـــاً وفقـــاً لاعتبـــارات إحصائية معينة ، إلا أن كبر حجم العينة وحده ليس دليلاً كافياً على أن تلـــك العينة تمثل المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً ، فقـــد يختـــار الباحـــث عينـــة ذات حجم كبير ، ومع ذلك لا تتضمن كل مستويات المتغيرات موضـــع الدراســـة كما توجد فى المجتمع الأصل ، وهـــذا يعـــنى أن الباحـــث يجـــب أن يفكـــر فى الأمرين بشكل متوازن ، أى يفكر فى تمثيل العينـــة للمجتمـــع الأصـــل ، وفى حجم العينة .

وفى بعض الأحيان ، فإن الباحث يجرى دراسته وليس فى ذهنه تحديد واضح لمجتمع أصلى تعمم إليه النتائج ، ولذا فإنه يختار مجموعة أو مجموعات من الأفراد وفقاً لاعتبارات عملية ، ليس من بينها تمثيل تلك المجموعة أو المجموعات لمجتمع أصلى معين ، مثل هذه المجموعة أو المجموعات يطلق عليها فى تلك الحالة " مجتمع الدراسة " **Society of the Study** ومن الخطر هنا أن يطلق على تلك المجموع " عينة البحث " طالما أنها لا تمثل مجتمعاً أصلى ، واختيار الباحث لمجتمع دراسة يجنبه الكثير من المشاق التى يتعرض لها من يريد أن يختار عينة من مجتمع أصلى ، إلا أن الصدق الخارجى لنتائج بحثه يكون موضع تساؤل .

وعلى الصفحات التالية نتناول بإيجاز أنواع العينات وطرق اختيارها .



أنواع العينات وطرق اختيارها

أولاً : العينة العشوائية :

العينة العشوائية هى التى يختار أفرادها من مجتمع أصلى يكون لكل فرد فيه فرصة متكافئة لأن يختار ضمن أفراد العينة ، ولتوضيح ذلـــك نفتـــرض أن لدينا مجتمعاً أصلى من طلاب الصف الأول الثانوى عدد أفراده تسعة وتسعون (٩٩) فرداً ، ونفترض أننا نريد أن نختار عينة عشوائية من بين هؤلاء الأفـــراد يبلغ عددها ثلاثة وثلاثين طالباً ، أى ثلث المجتمع الأصل ، فى مثل هذه الحالة ، فإنه ما دمنا قد حددنا المجتمع الأصل تحديداً جيداً ، فيمكننا أن نعـــد قائمـــة بأسماء الطلاب ، وبعد ذلك يكتب اسم كل طالب فى ورقة مستقلة يتم عليها ، ثم تجرى قرعة لاختيار ثلاث وثلاثين ورقة .

عملية الاختيار العشوائى فى هذا المثال تعد عملية بسيطة لصغر حجم المجتمع الأصل ، أما إذا كان حجم المجتمع الأصل كـــبيراً ، ومـــن ثم العينـــة المطلوبة ذات حجم كبير أيضاً ، فإن الاختيار العشوائى بهذه الطريقة يكـــون شاقاً ، البديل فى مثل هذه الحالة هو استخدام قائمة الأعداد العشوائية ، يتكون كل عدد منها من مجموعة من الأرقام الأحادية ، ولكى نختار عينـــة عشـــوائية باستخدام هذه الطريقة ، فإن كل طالب يعطى رقماً يتراوح بين ١ ، ٩٩ (فى حالة المثال الموضح هنا) ثم بعد ذلك يتم الاختيار بأحد الأرقام (رقمين رقمين) إما فى اتجاه أفقى أو فى اتجاه رأسى ، فلو استخدمنا الجدول أفقياً ، وكانـــت أرقام الصف الأول ، كما يلى :

٢٠١٧ ٤٢٢٨ ٢٣١٧ ٥٩٦٦ ٣٨٦١ ٠٢١٠ ٨٦١٠ ٥١٥٥
٩٢٥٢ ٤٤٢٥ (يسمى بجدول الأرقام العشوائية)

فإننا نختار الأرقـــام : ١٧ ، ٢٠ ، ٢٨ ، ٤٢ ، ٢٣ ، ٦٦ ، ٥٩ ، ٦١ ، ٣٨ ، ١٠ ، ٠٢ ، ٨٦ ، ٥٥ ، ٥١ ... إلخ من القائمة ، ونواصـــل اختيار الأرقام فى الصف الثانى ، ثم الثالث ، وهكذا ، مع ملاحظة أنه ى حالة تكرار العدد (كما هو الحال فى العدد ١٧) فيتم استبعاد العدد فى المرة الثانية نتيجة ذلك التكرار ، ونختار العدد الذى يليه ، حتى نحصل على ٣٣ فرداً مـــن ذلك المجتمع الأصل .

يمكننا أيضاً أن نتحرك فى اتجاه رأسى ، حيـــث الأعـــداد مـــذكورة كما يلى :

٢٠١٧ ٤٢٢٨ ٢٣١٧ ٥٩٦٩
٧٤٤٩ ٠٤٤٩ ٠٣٠٤ ١٠٣٣
٩٤٧٠ ٤٩٣١ ٣٨٦٧ ٢٣٤٢
٢٢١٥ ٧٨١٥ ٦٩٨٤ ٣٢٥٢
٩٣٢٩ ١٢١٨ ٢٧٣٠ ٣٠٥٥

فى هذه الحالة يتم اختيار الأعـــداد : ١٧ ، ١٩ ، ٧ ، ١٥ ، ٢٩ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٩٤ ، ٢٢ ، ٩٣ ، ٢٨ ، ٣١ ، ١٥ ، ١٨ ، ٤٢ ، ٠٤ ، ٤٩، ٧٨ ، ١٢ إلخ ، حتى نصل إلى العدد المطلوب وهم ثلاثة وثلاثون فرداً ، ويعنى ذلك أن الطلاب الذين سيختارون هم أصحاب الأرقـــام : ١٧ ، ٤٩ ، ٧٠ .. إلخ من القائمة .

والبيانات التى يتم تجميعها من عينة مختارة اختياراً عشوائياً يمكن منها أن تقوم بعمل استدلالات هى سمات المجتمع الأصل الذي اشتقت منه العينة ، وبطبيعة الحال فإننا لا نتوقع أن يكون هناك تطابق تام بين سمات العينة التى أجرى عليها البحث وبين سمات المجتمع الأصل ، فهناك بعض الأخطاء التى تصاحب عملية اختيار مثل هذه العينة ، ويطلق عليها أخطاء الاستعيان Sampling Error ، ويعنى ذلك أن أى تعميم نصل إليه هو تعميم محتمل فقط ، وليس تعميماً نقياً .

ثانياً : العينة المنظمة : The Systematic Sample

العينة المنظمة هى .. كما يتضح من التسمية .. تلك التى يتم اختيارها من بين أفراد المجتمع الأصل وفقا لترتيب معين ، ولاختيار عينة ما بشكل منظم يتبع الباحث الخطوات التالية :

١ – تحديد المجتمع الأصل تحديداً دقيقاً .

٢ – إعداد قائمة بأسماء أفراد المجتمع الأصل .

٣ – تحديد عدد أفراد العينة المطلوب اختيارهم من المجتمع الأصل (حوالى ٣٣% من العدد الكلى .

٤ – تحديد نسبة اختيار العينة The Sampling Ratio ، وهى النسبة بين عدد أفراد العينة المطلوب اختيارهم وعدد أفراد المجتمع الأصل ، فعلى سبيل المثال : لو كان عدد أفراد المجتمع الأصل تسعة وتسعين (٩٩) وعدد الأفراد المطلوب اختيارهم ثلاثة وثلاثون ، فإن نسبة العينة تكون :

٣٣ : ٩٩ ، أى ١ : ٣

٥ – يبدأ الباحث فى اختيار أفراد العينة من قائمة المجتمع الأصـــل ، بادئـــاً بواحد من الأرقام المحددة فى نسبة اختيار العينـــة ، أى ١ أو ٢ أو ٣ ، ويستمر الباحث فى اختيار العينة على أساس المسافات المحددة فى نســـبة اختيار العينة ، فلو بدأ الباحث بالرقم ٢ على القائمة ، فإن الأرقام التى يختارها بعد ذلك ، تكون :

٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٠٠٠٠ ، ٩٨ ،

وبذلك يختار الباحث ثلاثة وثلاثين فرداً ، ولو بدأ الباحث بالرقم ٣ على قائمة المجتمع الأصل ، فإن الأرقام التالية هى التى تختار :

٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٠٠٠٠ ، ٩٩ .

وكما هو واضح من طريقة اختيار العينة المنظمة ، فإن هناك فرقاً بينها وبين العينة العشوائية ، ففى حالة العينة العشوائية ، نجد أن كل فرد له فرصـــة متكافئة فى أن يختار ضمن أفراد العينة ، أما فى حالة العينة المنظمة ، فإنه بمجرد تحديد الرقم الذى ستبدأ به على قائمة المجتمع الأصل ، يكون بقيـــة الأفـــراد الذين سيختارون فى العينة قد أصبحوا معروفين .

ومع ذلك فإن العينة المنظمة يمكن أن تحقق نفس الأغراض التى تحققها العينة العشوائية فى حالة واحدة ، وهى أن يكون ترتيب الأفراد علـــى قائمـــة المجتمع الأصل ، فيما يتعلق بالمتغير أو المتغيرات موضع الدراســـة – متســـماً بالعشوائية ، أما إذا كانت هناك نظامية فى تريب الأفراد على قائمـــة المجتمـــع الأصل ، فإن الاختيار المنظم للعينة لا يؤدى فى تلك الحالة نفس الأغراض التى يؤديها الاختيار العشوائى .

ثالثاً : العينة الطبقية The Stratified Sample

العينة العشوائية هى تلك العينة التى تختار من مجتمع أصلى مقسم إلى طبقات أو شرائح – يعبر كل منها عن مستوى (أو فئة) من مستويات (أو فئات) المتغير موضع الدراسة .

وفى بعض الحالات ، يرى الباحث أن اختيار عينة طبقية غير متكافئة قد يفى بأغراض البحث بدرجة أكبر من اختيارها طبقة متكافئة ، وبشكل أكثر تحديداً ، فإن الباحث قد يلجأ إلى العينة الطبقية غير المتكافئة فى حالتين :

الأولى : عندما يؤدى التمثيل المتكافئ إلى أن تكون عينة إحدى الطبقات صغيرة جداً ، الأمر الذى يجعل من الصعب الحصول على نتائج دقيقة لتلك الطبقة .

الثانية : عندما يكون لدى الباحث اهتمام خاص – لسبب أو لآخر – بطبقة معينة ، ومن ثم فإنه يرغب فى أن تكون هذه الطبقة ممثلة بدرجة أكبر من تلك الممثلة بها الطبقات الأخرى .

ويتم الحصول على عينة طبقية غير متكافئة باستخدام نسبة اختيار عينة الطبقة موضع الاهتمام الخاص مختلفة عن نسبة اختيار العينة للطبقات الأخرى، فى المثال السابق ، لو أن الباحث كان لديه اهتمام خاص بطلاب المدرس الثانوية الخاصة فإنه قد يفكر فى جعل نسبة اختيار العينة فى تلك الطبقة ٣٠% بدلاً من ٢٠% ، ونسبة اختيار العينة فى الثانوى العام الحكومى ٤٠% بدلاً من ٥٠% ، ومن ثم تصبح العينة على النحو التالى : ٤٠٠ ثانوى عام حكومى ، ٣٠٠ ثانوى عام خاص ، ٣٠٠ ثانوى فنى .

رابعاً : العينة التجمعية : The Cluster Sample

العينة التجمعية هى مجموعة من الأفراد يتم اختيارها على نحو إجمالى لتمثل المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً ، أى أن عملية الاختيار تتم لمجموعات طبيعية (فى أماكنها) Natural Groups من المجتمع الأصل وليس لأفراد ، وقد تكون تلك المجموعات فصولاً كاملة أو مدارس كاملة .

ويتميز هذا الأسلوب من أساليب اختيار العينات بأنه يساعد الباحث فى اختيار الفجوة الكبيرة بين نظرية اختيار العينات وبين واقع اختيار العينات ، فنحن إذا نظرنا إلى الأساليب الثلاثة السابقة لاختيار العينات (العشوائية ، النظامية ، الطبقية) نجد أنها تتسم بعدم الواقعية فى كثير من الأحيان ، ذلك أن على الباحث أن يعد فى البداية قوائم تتضمن جميع أفراد المجتمع الأصل ، وهو أمر يقترب من المستحيل فى حالة المجتمعات الكبيرة التى تشمل عشرات الآلاف من الأفراد ، كما أنه من الناحية العملية يصعب اختيار أفراد من مدارس مختلفة على أساس عشوائى ، ثم تجميعهم فى مجموعات خارج المجموعات الطبيعية التى ينتمون إليها ، وبالإضافة إلى ذلك فهناك صعوبات تتصل بالوقت المتاح للباحث وبإمكاناته المادية .

ومن هنا تأتى العينة التجميعية كمحاولة لاختيار تلك الفجوة ، حيث يقوم الباحث باختيار مجموعات كاملة من الأفراد (مدارس أو فصول) فى أماكنها الطبيعية بحيث تكون تلك المجموعات ملائمة لأغراض البحث ، ويكون اختيار تلك المجموعات على أساس عشوائى ، ويتميز ذلك الأسلوب فى اختيار العينات بأنه يعتمد على عشوائية الاختيار ، إلا أن الاختيار يكون من بين مجموعات المجتمع الأصل ، وليس من بين أفراد المجتمع الأصل ،

ومن ثم تكون مهمة الباحث أيسر ، ويعنى ذلك أن قائمة المجتمع الأصل تتضمن مجموعات المجتمع الأصل وليس أفراد الأصل ، ونظراً لأن عدد المجموعات يكون أقل من عدد الأفراد ، فإن ذلك الأسلوب يتناسب عادة مع إمكانات الباحث ووقته وقدراته ، ويحقق فى نفس الوقت تمثيلاً جيداً للمجتمع الأصل .

وتتوقف فعالية العينة التجميعية فى تمثل المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً ... تتوقف على عدد المجموعات المختارة وحجمها ، فاختيار عدد كبير من مجموعات ذوات أحجام صغيرة يماثل عملية الاختيار العشوائى البسيط ، أما إذا تم اختيار مجموعات واحدة كبيرة .. كإحدى المدارس الكبرى مثلاً – فإن احتمالية تميل تلك العينة للمجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً يكون محدوداً ، وذلك لاحتمال تزايد خطأ الاستعيان **Sampling Error** .

ويكون خطأ الاستعيان أكبر ما يمكن عندما تكون المجموعات كبيرة ومتجانسة التكوين **Homogeneous** ، وذلك فيما يتعلق بالمتغير أو المتغيرات موضع الدراسة ، فعلى سبيل المثال : لو أنه (متغير) الذكاء لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى هو موضع اهتمام البحث ، فإن اختيار مدرسة (أو مجموعة مدارس) ، تقع فى مناطق أو أحياء يتميز قاطنوها بأنهم من ذوى الدخول المرتفعة ومن الطبقات الاجتماعية المتميزة .. هذا الاختيار يؤدى إلى الحصول على عينة تتضمن عدداً كبيراً من ذوى الذكاء المرتفع ، ومن ثم لا تكون العينة ممثلة لكل مستويات المتغير لتجانسها ولضمان تمثيل العينة التجميعية لمستويات الذكاء المختلفة ينبغى اختيار مدارس متعددة من أحياء سكنية مختلفة فى مستوى دخل وتعليم قاطنيها ، ويعنى ذلك أن التجانس يؤدى

إلى زيادة احتمالية خطأ الاستعيان لعدم تمثيل كل مستويات المتغير المطلوب دراسته فيها .

ونخلص من ذلك إلى أن اختيار المجموعات يجب أن يتم بالشكل الذى يضمن لنا تمثيل القيم أو المستويات المختلفة للمتغير أو السنة موضع الدراسة ، ويتطلب ذلك أن يقسم الباحث فى البداية المجتمع الأصل إلى طبقات ، تمثل كل طبقة منها مستوى معينة من مستويات المتغير أو السمة موضع الدراسة .

خامساً : العينة المتدرجة : The Stage Sample

العينة المتدرجة نوع من العينات يقع فى الطريق بين الاختيار العشوائى والاختيار التجميعى للعينات ، ويشمل مزايا هذين الأسلوبين ، فالاختيار المتدرج للعينة يتميز بأنه يتجنب القيود الشاقة الخاصة بالاختيار العشوائى ، ويضمن فى نفس الوقت تمثيلاً أكثر شمولاً من ذلك الذى يحدث فى العينة التجميعية .

ويتوقف نظام اختيار العينة بشكل متدرج على عدد المراحل المتضمنة فى اختيار العينة ، ففى حالة استخدام تصميم ذا مرحلتين Two Stage Design فإن الباحث يمكن أن يختار فى المرحلة الأولى مجموعة من المدارس المتضمنة فى قائمة المجتمع الأصل اختياراً عشوائياً ، وفى المرحلة الثانية يقوم باختيار عينة عشوائية من التلاميذ الموجودين فى تلك المدارس .

أما فى حالة الدراسات الموسعة التى تتطلب استخدام تصميم متعدد المراحل Multi Stage Design ، فإن الباحث قد يختار عشوائياً عدداً من المحافظات فى البداية ، ثم يختار عشوائياً بعد ذلك عدداً من الإدارات التعليمية داخل كل محافظة من هذه المحافظات ، ويلى ذلك اختيار عدد من المدارس

الواقعة ضمن نطاق كل إدارة تعليمية اختياراً عشوائياً ، وبعـد ذلـك يختـار عشوائياً عدداً من الفصول الواقعة ضمن كل مدرسة من المدارس المختـارة ، وفى النهاية يختار عشوائياً عدداً من التلاميذ من فصل من الفصول المختارة .

وكما هو واضح من التصميم ذى المراحل المتعـددة ، فـإن عمليـة الاختيار تحتاج إلى فريق عمل وليس إلى باحث فرد ، ومع مشقة هذا النوع من التصميمات ، فإن الاختيار المتدرج للعينة يساعد على تقدير خطأ الاسـتعيان تقديراً دقيقاً ، وذلك لأن عملية الاختيار تتم بشكل عشوائى فى كل مرحلـة من المرحل .

سادساً : العينة المتعمدة أو المقصودة :

العينة المتعمدة هى تلك العينة التى تتضمن عناصر معينة مـن المجتمـع الأصل ، يريد الباحث أن يخضعها بعينها للدراسة ، وذلك لسبب أو لآخـر ، ويعنى ذلك أن الباحث قد يتعمد فى بع الأحيان اختيار عناصر معينة من المجتمع الأصل ليجرى دراسته عليها بغض النظر عن مدى تمثيل تلك العناصر لكـل مستويات المتغير أو السمة موضع الدراسة فى المجتمع الأصل .

ومن الواضح أن استخدام هذا الأسلوب فى اختيار العينة يجعل النتائج غير قابلة للتعميم على المجتمع الأصل ، ومن ثم فإن اضطرار الباحث لاستخدام ذلك الأسلوب يجعل من الضرورى التضحية ببعض الدقة العلميـة ، فاختيـار العينة بشكل متعمد يجعلها عينة متحيزة ، الأمر الذى يؤدى إلى زيـادة نسـبة خطأ الاستعيان فيها .

ومع ذلك فإن العينات المتعمدة ذات قيمـة كـبيرة فى الدراسـات الاستطلاعية التى لا تستهدف من وراء إجرائها تعمـيم نتائجهـا إلى المجتمـع

الأصل ، وبناء على ذلك فإن الباحث لا يجب أن يستخدم هذا الأسلوب إلا فى تلك الحالات التى يعجز فيها عن استخدام طرق أخرى تمكنه من الحصول على عينة تمثله للمجتمع الأصل ، أو فى تلك التى يريد فيها أن يستكشف أبعاد مشكلة يريد أن يخضعها لدراسة أكثر عمقاً .

١ – مشكلة تمثيل العينة للأصل المشتقة منه :

يسعى الباحث – أو يفترض أن يسعى – للحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصل الذى اشتقت منه ، وفى نفس الوقت تكون تلك العينة ذات حجم مناسب ، ويتطلب ذلك ألا يُخدع الباحث بكبر حجم العينة ، فالأمر يتطلب منه أن يفكر أيضاً فى مدى تمثيلها للمجتمع الأصل الذى اشتقت منه ، وقد يكون مقبولاً أن يكون حجم العينة صغيراً ، طالما أنها تمثل المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً ، إلا أنه ليس من المقبول أن تكون العينة غير ممثلة للمجتمع الأصل ، حتى ولو كان حجمها كبيراً .

٢ – مشكلة محدودية الوقت المتاح والتسهيلات المتاحة للباحث :

وهذه المشكلة تتطلب من الباحث أن يفكر فى أفضل طريقة لاختيار عينة تمثل المجتمع الأصل ، بحيث لا يحمله ذلك الاختيار مطالب مبالغاً فيها بالنسبة للفترة الزمنية المحددة له وبالنسبة للتسهيلات المتوفرة لديه .

٢ – مشكلة عدم الاستجابة : **Non Response**

ويتوقف حجم هذه المشكلة على طبيعة الدراسة التى يقوم الباحث بإجرائها ، فمثلاً لو قام الباحث بتطبيق استبيان على مجموعة من المدرسين ، وتولى هو بنفسه عملية تسليم الاستبيانات وجمعها من المدرسين .. فإنه لن

يستطيع تجميع كل الاستبيانات التى قام بتوزيعها ، وإنما ستكون هناك نسبة فقد ، كما أن الاستبيانات التى سيقوم بتجميعها لن تكون جميعها مستوفاة الإجابة من قبل المدرسين ، وهذه تمثل نسبة فقد أخرى ، ويزداد الأمر صعوبة لو أن الباحث قام بإرسال تلك الاستبيانات بالبريد ، حيث يحتمل أن تكون نسبة الردود أقل بكثير من نسبتها فى حالة تسليمها وتجميعها باليد ، ونسبة الفقد هذه قد تؤثر فى درجة تمثيل العينة للمجتمع الأصل الذى اشتقت منه العينة .

وبطريقة مماثلة ، قد يحدث بعض الفقد أيضاً فى حالة دراسات المتابعة Follow-up Studies ، والتى قد نحتاج فيها إلى أن نختبر التلاميذ أكثر من مرة .

ليس من السهل عادة عند دراسة ظاهرة معينة فى مجتمع أصل أن يقوم الباحث بدراسة جميع أفراد المجتمع . كما أنه فى كثير من الحالات يحول الباحث تعميم نتائجه على المجتمع كله بعد دراسة جزء من ذلك الكل واستخدام هذا الجزء كأساس لتقدير الكل وتجرى كثير من الدراسات فى الحقل التربوى وفى المجال النفسى وتساعد على اتخاذ قرارات تؤثر فى نشاطنا فى المستقبل . ومن هنا فإن من الضرورى النظر إلى الماضى وإلى المستقبل باعتبارهما كلاً واحداً . ويعد المجال الحاضر عينة أو جزء منه ، ومعظم الظواهر تتألف من عدد هائل من المفردات ، ويتعذر أو يستحيل مقابلة اختيار أو ملاحظة كل هذه المفردات تحت ظروف مضبوطة . ولذلك فقد تدرس تلاميذ فصل أو فصلين فى صف دراسى معين كالصف الخامس الابتدائي ، لكي نحدد ما نتوقعه من الفصول الأخرى ذات الطبيعية المشابهة خلال وقت معين ، كما أن محاولة التوصل إلى تعميمات عن المجتمع الكلى لتلاميذ الصف الخامس فى الوقت الحاضر تساعدنا

على تقدير ما يتوقع من تلاميذ هذا الصف الدراسى فى السنوات المقبلة . وتجرى جميع الدراسات تقريباً بقصد القيام بأنواع من النشاط فى المستقبل على أساس أن الظروف السائدة الآن ستستمر لبعض الوقت ، لذلك فمن الضرورى أن نعتبر أن الحاضر والحاضر جزأين فى كل يمتد إلى المستقبل .

ومعظم الدراسات التربوية والنفسية " إن لم تكن كلها " من ذلك النوع الذى تستقى بياناته من مجموعات صغيرة نسبياً من الأفراد، وبما أن هدفها أن نتوصل إلى استنتاج صحيح عن المجتمع الأصل الذى اشتقت منه فهى دراسات لعينات . وفى كل دراسة من هذه الدراسات ينبغى على الباحث أن يحاول الحصول على عينة تمثل تمثيلاً حقيقياً المجتمع الأصل. ولما كان كل فرد من الأفراد الذين يتكون منهم مجتمع من المجتمعات قد يختلف الواحد منهم عن الآخر .

خطوات اختيار العينة :

إن أى قرار يتصل بإجراء العينة يستند إلى الأهداف المقررة لبحث كما يعتمد على وصف دقيق للمجتمع موضع البحث وعلى تحديد المجتمع الذى منه تنتقى مفردات العينة ، ومتى تأكدنا من هذه فإنه ينبغى تحديد طريقة اختيار العينة وحجمها .

١ - تحديد أهداف البحث :

ينبغى أن نحدد هذه الأطراف بدقة بحيث يستطيع الباحث على أساسها أن يحدد نوع العينة وحجمها اللازمة للبحث . فمثلاً إذا كان هدف الدراسة هو بحث مشكلة خاصة بفصل معين فى مدرسة معينة فإن اختيار العينة والنتائج التى نتوصل إليها من البحث ينبغى أن ترتبط وتقتصر على تلاميذ هذا الفصل فى المدرسة المعينة ، أما إذا كان هدف البحث هو تعميم بعض الإجراءات على

عدد من المدارس أو على بيئة محلية أو مدنية أو محافظة أو على مجتمع أكبر ، فإن العينة ينبغى أن تتحدد بحيث تكون ممثلة ويمكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الأصل الذى ينبغى أن يحدده الباحث .

٢ – تحديد المجتمع الأصل الذى تختار منه العينة :

إن تحديد المجتمع عملية أساسية لم تلق ما تستحق من اهتمام فى كثير من الأبحاث . وليس من الضرورى أن تطبق الدراسة على الإنسانية جمعاء أو على جميع سكان جمهورية مصر العربية لكى تكون مفيدة من الناحية العلمية والناحية العملية والناحية العملية . فقد تقتصر على مدرسة واحدة تمكن الباحث من القيام ببحث يعالج فيه مشكلة عملية أو يدرس ظاهرة تتصل بهذه المدرسة . ومهما يكن شئ فإنه ينبغى على الباحث أن يحدد المجتمع الأصل تحديداً دقيقاً ، وأن تقتصر دلالة نتائج المبحث على المجتمع الذى اختيرت منه عينة البحث . وتعريف المجتمع الأصل وتحديده يقتضى معرفة العناصر الداخلية فيه ، وينبغى أن يكون المجتمع الذى أخذت منه العينة هو نفس المجتمع المراد بحثه ، ولا تستبدل به مجتمع آخر بسهولة جمع البيانات والمعلومات منه ، وينبغى على الباحث أن يربط بين وصفه للمجتمع الأصل وأهداف البحث ثم يحدد حدود المجتمع أو إطاره بما يتفق مع وحدات خصائص العينة موضع البحث ومجالها وينبغى أن يحدد فئات المواد أو الأفراد التي يشملها البحث ، وأن يحدد المجال الجغرافى والزمنى الذى يستغرقه البحث .

٣ – إعداد قائمتان بالمجتمع الأصل :

ومتى تحدد المجتمع الأصل بوضوح فلابد أن يحصل الباحث على قائمة كاملة وصحيحة .

ويمكن أن يعدها بنفسه بحيث تشمل جميع وحدات المجتمع ، وقد يستغرق هذا العمل وقتاً طويلاً ، وينصرف إليه معظم المجهود ، وفى بعض الأحيان لا يمكن تحقيقه ، فعمل قائمة بمرتبات الأساتذة فى جامعة معينة أو أكثر من جامعة قد يكون عملاً بسيطاً لأن الجامعات تحتفظ بمثل هذه البيانات ، وعند دراسة الجانحين ، قد يكون لدى المحاكم بيانات عن الجانحين ، ولكن هذه البيانات لا تشتمل إلا على الذين وقعوا تحت طائلة القانون بينما يكون هناك كثيرون لم يتعرف عليهم ويدخلون فى نطاق المجتمع الأصل للجانحين .

٤ – انتقاء عينة ممثلة :

متى تحدد المجتمع الأصل ، ووضعت قائمة تشتمل على جميع الوحدات يصبح العمل الأساس الثانى بسيطاً نسبياً ، وهذا انتقاء من القائمة ، وعلى الرغم من سهولة انتقاء العينة فإن الباحث كثيراً ما يتعرض للأخطاء ، فبعض الباحثين يجتازون أي مجموعة من الوحدات لأنها مميزة وميسرة لصم كاختيار أول خمس وعشرون اسماً فى القائمة أولاً الذين يحضرون مجلس الآباء والمعلمين أو الصفوف الأربع الأولى من الطلاب فى قائمة المحاضرات ، فإذا اختلفت هذه الوحدات عن بقية الوحدات ، فهى لا تمثل المجتمع الأصل ، فسكان حى الإمام الشافعى أو بولاق بالقاهرة وحدات من سكان القاهرة ، ولكن لو استخلصنا تعليمات من بيانات يفصل بأحوالهم المهنية والثقافية والصحية وأجورهم ، ومساكنهم ومستوياتهم التعليمية فإنهم بالتأكد ينطبق على جميع سكان مدينة القاهرة وينبغى أن تميل العينة الجيدة المجتمع كله على قدر الإمكان .

٥ - الحصول على عينة مناسبة :

بعض العينات صغيرة جداً بحيث لا تميل خصائص المجتمـــع الأصـــل ، فنسب ذكاء تلميذين يختارا من مجتمع مكون من ١٠٠ تلميذ مثلاً ، لا يحتمل أن تميل متوسط نسب ذكاء ثلث المجموعة ، ولكن السؤال هـــو إلى أى حـــد تكون العينة كبيرة حتى تتحقق درجة مفيد له من البنات ؟ ليس هناك قواعـــد جامدة للحصول على عينة مناسبة لأن لكل موقف مشاكله وخصائصه . فـــإذا كانت الظاهرة موضوع الدراسة متجانسة ، فتكفى دراسة عينة صغيرة منها ، فدراسة عدة سنتمترات معينة من محلول كيمائى يبلغ ألف جالون قد تكـــون مناسبة ، أما إذا كانت الوحدات موضع الدراسة متباينة " كالظاهرات التربوية " فلابد أن تكون العينة أكبر ، وكلما ازداد تباين الظاهرات صعوبة الحصـــول على عينة جديدة . وهناك ثلاث عوامل تحدد حجم العينـــة المناســـبة وهـــذه العوامل هى :

أ - طبيعية المجتمع الأصل .

ب - طريقة أو أسلوب اختيار العينة .

جـــ- درجة الدقة المطلوبة .

وعلى وجه العموم فإنه كلما ازداد تباين فى المجتمع الأصـــل بالنســـبة للخاصية التى نبحثها ، كلما وجب اختيار عينة أكبر . وإذا تـــوافرت لـــدينا معلومات عن هذه الخاصية من الدراسات السابقة لهذا المجتمع الأصل فإنه يمكن استخدام معدلات مختلفة لخطأ المعاينة يمكن عن طريقها تحديد الحد الأدنى لحجم العينة التى يتم انتقائها .

طرق اختيار العينة :

تم ابتكار عدة طرق لاختيار العينات الممثلة ، وسنعرف بإيجاز طـــرق اشتقاق العينات العشوائية والطبقية والمزدوجة وعينة الفئات :

١ – العينة العشوائية :

تعنى العينة العشوائية اختيار عدد معـــين مـــن وحـــدات التحليـــل "المفردات" بشرط فرض الاختيار بين الوحدات الأصلية أى أن هذه الطريقـــة تعطى كل مفردة من مفردات المجموع نفس الفرصة للظهور .

هذا ويطلق مصطلح العينة الاجتماعية أيضاً علـــى مصـــطلح العينـــة العشوائية بمعنى أنها العينة التى لا تتقيد بنظام خاص أو ترتيب معين مقصـــود فى الاختيار ، وفى هذه الحالة توصف العينة بأنها غير متميزة ولأنها أخذت بطريقـــة "القرعة " ويستعمل فى اختيار هذه العينة عدة طرق يمكن حصرها فيما يأتى :

أ – تكتب جميع أسماء المفردات " وحدات التحليل " على بطاقات متساوية فى الحجم والشكل وتخلط معاً جيداً ثم يأخذ منها عدد أفـــراد العينـــة المطلوبة .

ب – تستعمل هذه الطريقة جداول خاصة أو قائمة بالأرقـــام العشـــوائية ، وهذه الجداول أو القوائم تثبت الأرقام فيها بطريقة غير متحيزة بحيـــث تعطى الأرقام جميعها فرصة واحدة للظهور وهنا يتعين علـــى الباحـــث الحصول على العينة بمعرفة الأرقام التى سحب اختيارها .

وفى بعض الأوقات يمكن الاستعانة بالحاسب العلمى أو عملة الروليت فى اختيار العينة من الأوراق أو القوائم وجداول الأرقام كما يحدث فى سحب اليانصيب وشهادات الاستثمار .

٢ – العينة العشوائية المنتظمة :

تعتمد هذه العينة الطريقة على اختيار عدد العينة المطلوب من قـوائم أو بطاقات أسماء أو سجلات للأسماء ، وذلك الاختيار يكون على أبعاد رقمية ثابتة أو مسافات رقمية واحدة .

هذا وتستخدم العينة المنتظمة عندما تكون هنـاك خصـائص مميـزة للمجتمع الأصل وبحيث يكون الأفراد فى تسلسل متسق ومتدرج من حيـث التنوع ، وتتلخص هذه الطريقة فى الخطوات التالية :

إذا فرضت أننا نريد عينة مكونة من ٢٥ طالباً من تلاميـذ مدرسـة عددها ٢٥٠ طالباً فهذا يعنى أننا نريد اختيار تلميذ واحد مـن ١٠ تلاميـذ أى عشر التلاميذ جميعهم ، نبدأ فى اختيار الشـخص الأول عشـوائياً مـن الأرقام العشرة الأولى من سجل تلاميـذ المدرسـة فنحضـر عشـرة أوراق صغيرة ونرقمها من ١ – ١٠ ثم تسحب واحدة منها لتحديد الـرقم الـذى سيبدأ به .

بعد أن نختار الرقم العشوائى من بين ١ – ١٠ وهو الرقم ٥ نبدأ بعد ذلك باختيار الأسماء من السجل العام للتلاميذ ويكونوا هم أرقـام ٥ ، ١٥ ، ٢٥ ، ٣٥ وهكذا حتى تنتهى الأسماء من السجل العام وتعتبر الأرقام اختيرت هى العينة المطلوبة .

٣ – العينة الطبقية :

تتلخص هذه الطريقة فى أن تصنف المجموعة طبقياً إلى قسمين أو أكثر، ثم تأخذ بعد ذلك العينة المراد اختيارها من كل طبقة على حدة وبإحدى الطرق العشوائية البسيطة أو المنتظمة .

والعينة الطبقية لا تبتعد عن معنى ومضمون العشوائية ولكنها تعنى أنه قبل الاختيار العشوائى للعينة يجب تقسيم جميع المفـــردات " الوحـــدات " إلى درجات أو فئات أو طبقات ثم تؤخذ العينة من بينها جميعاً ، ولهذا فهى أكثـــر دقة من العينة العشوائية البسيطة لأنها تعمل على تمثيل جميع فئـــات المجمـــوع فى العينة .

ويقول " فستنجر " أن العينة المتبقية هى تلك التى تقوم على أســـاس تقسم المجتمع الأصل وتوزيعه إلى مجموعات فرعيـــة يطلـــق عليهـــا درجـــات أو حلقات بحيث يتم اختيار العينة من هذه الدرجات أو الطبقات .

ويقول " بولين يونج " أنه يمكن اختيار عينة عن طريق اختيار عينـــات فرعية تتحدد عن طريق حجم كل فئة فرعية فى المجتمع ، وهنا يجـــب تحديـــد حجم كل عينة فرعية أولاً ، ثم اختيار هذا الحجم عشوائياً من داخل كل عينة فرعية فنحصل على الحجم الكلى للعينة .

٤ – العينة المساحية :

تسمى هذه الطريقة أيضاً عينة التجمعات أو العينة الجغرافية أو العينـــة المساحية الاجتماعية .

وتستخدم هذه الطريقة إذا كان حجم المجتمع الأصل كبيراً ، ويتعـــذر على الباحث أخذ عينة ممثلة لاتساع المساحة الجغرافية لمنطقة البحث .

وهذه الطريقة تهدف إلى تمثيل مساحات متسقة بعينة صـــغيرة تمثلـــها تمهيداً لاختيار مفردات العينة من بين المساحات الممثلة ، حيث يتطلـــب هـــذا الأمر خرائط دقيقة للمنطقة التى يجرى فيها البحث ثم تقسيم المنطقة التى يجرى

فيها البحث إلى مناطق صغيرة تختار منها منطقة أو أكثر بطريقة عشوائى ، وهذا النوع من العينة يعتمد على الخرائط المساحية للمنطقة .

مميزات العينة :

١ - استخدام العينة يوفر جزءاً من التكاليف والوقت حيث أننا نستخدم جزءاً من المجتمع الكلى بأكمله .

٢ - يمكن الحصول بسهولة على الردود الكاملة الدقيقة إذا ما استخدمنا جزءاً من المجتمع الكلى .

٣ - يمكن الحصول من أفراد العينة على بيانات أكثر مما نستطيع الحصول عليه من أفراد المجتمع كله فنستطيع توسيع مجال البحث وذلك لإمكان الحصول على عدادين متخصصين .

٤ - ليس هناك فى الحقيقة ما يسمى بحثاً شاملاً أو حصراً شاملاً على وجه الدقة إذ نجد فى كل حصر شامل أنه هناك بعض الحالات التى لا يمكن الحصول على بياناها والبعض واضح أن بياناته خطأ كبير وبذلك تضيع الحكمة من إجرائه .

ومن الطبيعى أن نجد نفس الصعوبات عند استخدام العينة غير أنه فى حالة العينة فيمكن عادة من تصحيح البيانات الخاطئة أو على الأقل تضييق مدى هذا الخطأ .

٥ - هناك بعض الحالات التى درسناها بالحصر الشامل لنلفت جميع المفردات من المجتمع كله مثل اختيار " عيدان الكبريت " أو اختيار مجموعة من البيض أو المصابيح الكهربائية ، وبذلك نستعين عن الحصر الشامل بطريقة العينة .

٦ – هناك بعض الحالات التى يستحيل فيها إجراء حصر شامل كما فى حالة الأسماك والطيور والحيوانات المفترسة واللحوم وفى هذه الحالة لا نجد مفراً من استخدام العينة .

٧ – أن تحليل النتائج التى نحصل عليها من حصر شامل تحتاج إلى وقت طويل وقد تضيع الحكمة من التعداد إذا ما انتظرنا حتى تم التحليل ، ولكن نتائج العينة يمكن الحصول عليها فى وقت سريع يمكننا من الاستفادة بها .

ولهذه المميزات انتشرت استخدام العينات فى مختلف الميادين ، واستعرض بها فى معظم الأحيان عن الحصر الشامل وكثر الاهتمام بها وتطورت اتجاهات حتى أصبحت تكون فرعاً مستقلاً فى علم الإحصاء .

أنواع العينات :

تختلف أنواع العينات باختلاف الطرق التى تتبع فى اختيارها ، وإن كانت جميعها تهدف إلى تمثيل المجتمع الأصلى تمثيلاً صحيحاً ، وسنعرض فيما يلى أنواع العينات :

١ – العينة العشوائية البسيطة :

وهى العينة التى يتم اختيارها بطريقة تعطى لكل فرد من أفراد المجتمع فرصاً متكافئة فى الاختيار . وهناك عدة طرق لاختيار العينة العشوائية البسيطة من بينها طريقة القرعة وفى هذه الطريقة تكتب أسماء جميع أفراد المجتمع الأصل فى بطاقات صغيرة ثم تطوى هذه البطاقات وتخلط خلطاً جيداً ويختار منها العدد المطلوب بالقرعة ، ويؤخذ على هذه الطريقة أنها عسيرة التطبيق خصوصاً مع المجتمعات الكبيرة ولذلك يفضل استخدام طريقة الجداول العشوائية .

٢ – العينة العشوائية المنتظمة :

وهى طريقة أخرى للاختيار العشوائى ألا أنها ممتازة عن العينة العشوائية البسيطة بسهولة اختيار مفردها ، فإذا أردنا مثلاً اختيار عينة تمثل ١/٥ المجتمع الأصل وكان هذا المجتمع يتكون من مائة فرد ، فإن الطريقة هى إعداد المسألة فرد فى كشوف بالتسلسل ، ثم نبدأ باختيار الوحدة الأولى من ١ – ٥ اختياراً عشوائياً ولتكن الوحدة رقم ٣ وبذلك يعتبر هذا الرقم هو الوحدة الأولى فى العينة . ولاختيار تعبئة وحدات العينة نضيف ٥ إلى الرقم الذى اخترناه ثم إلى الذى يليه حتى نحصل على حجم العينة المطلوب وبذلك تكون الأرقام التى وقع عليها الاختيار هى ٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ... إلخ .

وتمتاز العينة العشوائية بسهولة الاختيار حيث يتم اختيار الوحدة الأولى فقط عشوائياً . ثم يتم اختيار بقية الوحدات مراعياً انتظار الفترات بين الاختيار أى أن تكون المسافة بين أى وحدة من وحدات العينة والوحدة السابقة لها ثابتة لجميع الوحدات ، لعكس الحال فى العينة العشوائية البسيطة حيث يمكن اختيار رقمين متتاليين ، وهذا لا يحدث مطلقاً فى العينة المنتظمة .

٣ – العينة الطبقية :

إذا كان مجتمع البحث الذى لدينا غير متجانس أو مقسماً إلى فئات فيصبح من الضرورى اختيار عينة طبقية تتمثل فيها الفئات المختلفة بنسب وجودها فى المجتمع الأصل ، وعند استخدام هذه الطريقة يقوم الباحث بإتباع الخطوات الآتية :

- تحليل المجتمع الأصل تحليلاً دقيقاً ثم تقسيمه إلى فئات أو درجات أو طبقات رئيسية تختلف عن بعضها فى صفة معينة تكون فى موضع الدراسة والبحث .

- حساب عدد الأفراد فى المجتمع الأصل ، وكذلك عدد الأفراد فى كل طبقة من الطبقات التى حددناها .

- تأخذ من كل طبقة عدداً فيتناسب مع حجم الطبقة فى المجتمع الذى تجرى عليه البحث ، فإذا كان هذا العدد مكوناً من ١٠٠٠ فرد والطبقة الأولى مكونة من ٥٠٠ فرد والثانية مكونة من ٣٠٠ فرد والثالثة مكونة من ٢٠٠ فرد وكان حجم العينة ١٠٠ فرد مثلاً فإننا نأخذ بواقع ٥٠ فرداً من الطبقة الأولى و ٣٠ فرداً من الطبقة الثانية و ٢٠ فرداً من الثالثة ... وهكذا .

٤ - العينة المساحة :

تستخدم هذه الطريقة عندما نريد الحصول على عينات تمثل المناطق الجغرافية المختلفة وتختار هذه المناطق بطريقة عشوائية .

فيبدأ الباحث مثلاً بتقسيم المجتمع إلى وحدات أولية يختار من بينها عينة عشوائية ، ثم الوحدات الأولية المختارة إلى وحدات ثانوية تختار من بينها عينة جديدة ثم تقسم الوحدات الثانوية إلى وحدات أصغر ، وهكذا إلى أن بقيت الباحث عند مرحلة معينة .

فقد يختار الباحث عينة من المحافظات التى تدخل فى إطار البحث ثم يختار من بين المحافظات المختارة عينة من المدن ثم يختار من بينها عينة من الأحياء ثم المساكن ، وهكذا . ويتم اختيار الأفراد من بين الوحدات

التى تكونت بطريقة عشوائية ، والعينات الأربع الســابقة تســمى بعينــات الاحتمالات وقد سميت بهذا الاسم لأننا فى اختيار هذا النموذج من العينــات نعرف احتمال اختيار أى فرد فى العينة ، وهذه الأنواع تخضع لتطبيق الطــرق الإحصائية التى تمدن بتقديرات صحيحة عن المجتمع الأصل .

وهناك نوع آخر من العينات يعرف بالعينات الاحتمالية وهى العينات التى يتدخل فيها حكم الباحث ، ومن أنواع هذه العينات ما يلى :

- العينة الحصصية .
- العينة العمديــة .
- العينة العرضيــة .

الفصل الثالث

أساليب وأدوات
تجميع بيانات البحث

الفصل الثالث

أساليب وأدوات تجميع بيانات البحث

1 – الاستبيانات Questionnaires

مقدمـــة :

تتعدد الأساليب التى تستخدم فى تجميع البيانات اللازمة للتعامل مـــع مشكلة بحثية معينة ، ومن هذه الأساليب الملاحظة التى تهتم أساســاً بوصـــف وفهم سلوك معين عند حدوثه ، ومثل هذه الأساليب تكون ذات درجة محدودة فى إعطاء معلومات عن تصورات الشخص ، أو معتقداته ، أو مشـــاعره ، أو دوافعه ، أو توقعاته ، أو مخططاته المستقبلية ، كما أنها لا تزودنا بمعلومات عن السلوكيات المتصلة بأحداث الماضى ، أو عن السلوكيات الخاصـــة للفـــرد ، والتى يستحيل إخضاعها للملاحظة ، وللحصول على مثل هذه المعلومـــات ، فإن هناك أساليب وأدوات أخرى يحتاج إليها الباحث ، ومنـــها الاســـتبيانات والمقابلات .

وفى الاستبيانات والمقابلات ، تكون هناك درجة كبيرة من الاعتمـــاد على ما يقرره المستجيبون لفظياً وعلى ما يقدمونه من معلومات عن الخـــبرات التى تعرضوا لها وعن أسباب سلوكهم بطريقة معينة ، وفى العادة فإن الباحـــث لا يكون قد لاحظ بنفسه الأحداث موضع الاهتمام ، وما يقرره المســـتجيب لا يؤخذ كمسلمة ، وإنما يتم تفسيره فى ضوء نظرية تربوية أو نفسية معينـــة ، أى أن نقطة البداية فى حالة الاستبيانات هى المعلومات التى يقدمها المستجيب .

وفى الصفحات التالية نقدم فكرة موجزة عن الاستبيانات تشمل: تعريفها ، وأنواعها ، وخطوات إعدادها ، ومحتوى أسئلتها ، ومزاياها ، وحدود استخدامها ، ونأمل من خلال تلك الفكرة الموجزة أن يتمكن الباحث من إعداد الاستبيانات التى يتطلبها بحثه بصورة جيدة ، مراعياً فيها الشروط العلمية التى يجب أن تتوافر ف الاستبيانات .

تعريف الاستبيان :

يمكن تعريف الاستبيان بأنه أداة لتجميع بيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة ، وذلك عن طريق ما يقرره المستجيبون لفظياً فى إجاباتهم على الأسئلة التى يتضمنها الاستبيان .

وبناء على ذلك ، فإن البيانات التى يحصل عليها من الاستبيان تصف ما يقرره المستجيبون وليس ما يقومون بعمله بالفعل ، فلكى نصف ما يقوم المستجيبون بعمله ، فإننا يجب أن نلاحظهم أثناء قيامهم بذلك العمل ، وهو ما يصعب تحقيقه فى كثير من الأحيان ، فهناك الكثير من الأنشطة التى يمارسها الفرد فى حياته اليومية ويصعب ، إن لم يستحيل إخضاعها للملاحظة ، ومن ثم فإننا نحتاج إلى أن نسألهم عن سلوكياتهم حول تلك الأنشطة ، فالأحلام – مثلاً – لا يمكن ملاحظتها ، ولكن يمكن سؤال الفرد عنها ، كذلك هناك آمال الأشخاص وتوقعاتهم المستقبلية يمكن أن نتعرف عليها عن طريق سؤال الأشخاص أنفسهم ، وبطريقة مماثلة ، فهناك معتقدات الأفراد ، وتصوراتهم عن سبب سلوكهم بطريقة معينة ، ودوافعهم للسلوك بهذه الكيفية ... كل هذه الأمور لا يمكن ملاحظتها ، وبما نحتاج إلى أن نتعرف عليها من خلال ما يقرره الأشخاص أنفسهم .

فى ضوء ما سبق يمكن القول بأن :

١ – الاستبيان أداة يتم إعدادها وتصميمها وفقاً لشروط علمية معينة .

٢ – الأسئلة التى يتضمنها الاستبيان تكون ذات صلة بمشكلة بحثية معينة ، فالاستبيان يستخدم لتحقيق أهداف بحثية محددة .

٣ – البيانات التى نحصل عليها من الاستبيان تعتمد على ما يقرره المستجيبون لفظياً ، وليس على ما يقومون بعمله بالفعل .

٤ – أنواع الأسئلة التى يتضمنها الاستبيان تتوقف على الهدف من تطبيق الاستبيان ، فقد تستهدف الأسئلة استدعاء معلومات سابقة أو حالية أو مستقبلية ، وقد تستهدف التعرف على اتجاهات الأشخاص .

أنواع الاستبيانات :

يمكن تصنيف الاستبيانات على النحو التالى :

١ – استبيانات مفتوحة :

يتضمن هذا النوع من الاستبيانات عدداً من الأسئلة ، يعقب كل سؤال منها فراغ يدون فيه المستجيب إجابته وفقاً لتعليمات الاستبيان ، أى أن المستجيب هنا لا يختار إجابته من بين بدائل تقدم له ، وإنما يكتب إجابته وفقاً لتصوراته وبما لا يتجاوز حدود التعليمات الواردة فى الاستبيان .

ومن الطبيعى أن يحتاج المستجيب إلى وقت أكبر للإجابة على الأسئلة مثل هذا الاستبيان لكى يكتب ما يريد ، يزيد من تنوع واختلاف الاستجابات الخاصة بكل سؤال يضاف إلى ذلك أن بعض المستجيبون قد يغفلون من ذكر بعض المعلومات لا عن عدم رغبة فى تقديمها ، وإنما بسبب أن أحداً لم يذكرهم بها .

ومن ناحية أخرى ، فإن الباحث قد يصوغ سؤالاً معيناً متصوراً أن له إجابة واحدة ، ثم يفاجأ بتعدد الإجابات التى يقدمها المستجيبون على هذا السؤال ، ويرجع السبب فى ذلك إلى تعدد خبرات أولئك الذين يجيبون على السؤال ، أو إلى فهمهم السؤال بطرق مختلفة ، وبطريقة مماثلة ، فإن المستجيب قد يعطى إجابة معينة على سؤال ، ويتصور أن الكلمات المصاغة بها تلك الإجابة واضحة وسهلة ، إلا أن الباحث عندما يقوم بتحليلها يجدها تحتمل أكثر من معنى ، ورغم هذه المشكلات ، فإن الاستبيان المفتوح يتمتع بميزة إتاحته الفرصة للمستجيب فى التعبير بألفاظه وبشكل تلقائى عن موقفه ، أو مشاعره ، أو حقيقته بحرية تامة ، دون توجيه له من قبل الباحث .

٢ – استبيانات مقيدة :

هذا النوع من الاستبيانات يتضمن عدداً من الأسئلة ، يتبع كل سؤال منها عدداً من الإجابات البديلة أقلها اثنتين ، وعلى المستجيب أن يختار من بين تلك الإجابات إجابة واحدة أو أكثر ، وذلك وفقاً للتعليمات الواردة فى الاستبيان .

ويتم صياغة الأسئلة فى الاستبيانات المقيدة ، وطريقة الإجابة على تلك الأسئلة بعدة طرق ، منها :

أ – تقديم السؤال وله إجابتان بديلتان مثل : نعم ، أو لا ، وعلى المستجيب أن يختار إجابة واحدة من بين الإجابتين ، ويضع علامة () أمام الإجابة التى أختارها .

مثال : هل توافق على تخفيض فترة التعليم الإلزامى إلى إحدى عشرة سنة بدلاً من اثنتى عشرة سنة ؟

نعم (   )   لا (   )

ومثل هذا النوع من الأسئلة المقيدة لا يفيد كثيراً فى التعامـــل مع القضايا التربوية والنفسية ، فمثلاً لو أننا سألنا مدرساً ما الســـؤال الثانى : هل تستخدم العقاب البدني مع التلاميذ الذين تقوم بالتـــدريس لهم ؟ فإن الإجابة بـــ " نعم " أو " لا " فى مثل هذه الحالة تكون غـــير معبرة عن واقع الظاهرة موضع الدراسة ، والأقرب إلى الصـــحيح أن يقوم السؤال وإجاباته البديلة على النحو التالى :

ما مدى استخدامك لأساليب العقاب البدنى مع تلاميذك ؟

دائماً ( ) كثيراً ( ) أحياناً ( )

نادراً ( ) لا أستخدمها ( )

ب – تقديم السؤال ومعه أكثر من إجابتين بديلتين ، وعلـــى المســـتجيب أن يختار إجابة واحدة من بين الإجابات المقدمة ، وقد تكـــون الإجابـــات البديلة معبرة عن درجة تكرار استخدام أسلوب معين ، كما هو الحالى فى السؤال الخاص باستخدام المدرس لأساليب العقـــاب البـــدني مـــع تلاميذه ، وقد تكون الإجابات البديلة معـــبرة عـــن درجـــة موافقـــة المستجيب على الفكرة التى يحتويها مضمون السؤال ، وكمثال لـــذلك يمكن أن يكون السؤال التالى :

ما درجة موافقتك على الرأى القائل بأن ضعف المستوى المهنى للمعلم يعد أحد الأسباب الرئيسة لضعف مستوى أفضل التلاميذ ؟

موافق تماماً ( ) موافق ( ) غير متأكد ( )

غير موافق ( ) غير موافق على الإطلاق ( )

جـ - تقديم السؤال وله أكثر من إجابتين يختار المستجيب واحدة أو أكثر منها دون تفضيل الإجابة من الإجابات التى اختارها على الإجابات الأخرى التى اختارها ، وقد يختار المستجيب كل الإجابات المطروحة ، أو يحدد له عدداً معيناً يختاره من بين تلك الإجابات .

مثال : فيما يلى بعض العبارات التى يمثل كل منها سبباً محتملاً لاستمرار شيوع أساليب التدريس التقليدية بمدارسنا ، يرجى قراءة العبارات جيداً ثم اختيار ثلاثة أسباب تعتقد (كمعلم) أنها أكثر الأسباب مسئولية عن شيوع تلك الأساليب :

أ - تركيز الامتحانات النهائية على جوانب الحفظ والاستظهار .

ب - كثرة عدد التلاميذ فى الفصل الواحد .

جـ- إلف المدارس للأساليب التقليدية فى التدريس .

د - غلبة الاتجاه المحافظ فى ثقافتنا من حيث الاستماع إلى آراء الكبار دون مناقشة لها .

هـ- طول المقررات الدراسية مقارنة بالوقت المخصص لتدريسها .

و - كثرة عدد الحصص التى يقوم المدرس بتدريسها أسبوعياً .

ز - عدم رغبة المدرس فى التخلى عن دوره كناقل أساسى للمعرفة التى يكتسبها الطلاب .

ح - عدم اقتناع المدرس بأن أساليب التدريس الحديثة يمكن أن تحقق أهدافاً أكثر من تلك التى تحققها الأساليب التقليدية .

ط – عدم توفر الإمكانات المادية اللازمة لممارسة أساليب التدريس الحديثة .

ى – عدم اهتمام برامج تدريب المعلم بتوضيح أهمية ومزايا أساليب التدريس الحديثة .

فى هذا المثال يطلب من المستجيب (المعلم) أن يختار ثلاثة أسباب يعتق أنها أكثر العوامل مسئولية عن استمرار استخدام أساليب التدريس التقليدية ومع ذلك فإن الاستبيانات المقيدة تحد من حرية المستجيب فى التعبير عن رأيه ، فقد يرى المستجيب أن الإجابة التى سيختارها لا تعبر تعبيراً دقيقاً عن رأيه ، ولذا فإننا نطلب منه أن يختار أقرب الإجابات المعبرة عن رأيه ، وعموماً فإن التغلب على تلك المشكلة يتطلب القيام بدراسة استطلاعية على عينة مماثلة لمن سيجيبون على الاستبيان ، وذلك حتى يمكن صياغة الأسئلة والإجابات بطريقة يمكن معها أن نقرر أنها تعبر تعبيراً دقيقاً عن البدائل التى يفكر فيها المستجيبون .

٣ – استبيانات مقيدة – مفتوحة :

هذا النوع من الاستبيانات يحاول أن يجمع بين مزايا كل من الاستبيانات المقيدة والاستبيانات المفتوحة ، ويتغلب على عيوبها ، فيقدم الباحث بعض الأسئلة المقيدة ، يتبعها أسئلة مفتوحة يعبر المستجيب فى إجابته عليها عن أسباب اختياره لإجابة معينة ، وعن رأيه فى المشكلة موضع البحث بحرية تامة ، وعن الجوانب الأخرى من المشكلة والتى غفلها الاستبيان .

خطوات إعداد الاستبيان :

من المعروف أن الاستبيان يستخدم على نطاق واسع فى الدراسات المسحية ، وللاستبيان وظيفة محددة يؤديها ، وهى القياس ، ومن ثم فعلينا أن نكون على وعى منذ البداية بالمتغيرات المطلوب إخضاعها للقياس .

ويتناول أوبنهيم (Oppenheim, P.P. 24 – 30) مشكلات تصميم الاستبيانات بشئ من التفصيل ، فيشير إلى أننا فى حاجة إلى أن يكون لدينا فكرة واضحة عن النمط الذى نريد أن تتبعه عملية الاستعلام ، وذلك قبل الإقدام على بناء الاستبيان ، فيجب أن تكون لدينا إجابات تقريبية عن أسئلة وقضايا ، مثل : ما حجم العينة ؟ هل موضع اهتمامنا هو الأطفال أم الكبار ، أم طلاب جامعيون ، أم عينة ممثلة لمجتمع أصل معين ؟ هل لدينا النية للاتصال بنفس المستجيبين أكثر من مرة واحدة ؟ هل البحث موضع الاهتمام عبارة عن استعلام حقائقى قصير، أم أنه بحث اتجاهى تحليلى ؟

وبناء على ذلك فإن أوبنهيم يوضح أنه يجب علينا أن نتخذ عدداً من القرارات ، وذلك قبل البدء فى كتابة السؤال الأول ، وهذه القرارات تقع فى خمس مجموعات :

أ – قرارات خاصة بالطرق الأساسية لتجميع البيانات ، مثل المقابلات ، والاستبيانات والملاحظة ، ودراسة الوثائق (تحليل المحتوى) .

ب – طريقة الاتصال بالمستجيبين (بعد إجراءات اختيار العينة) ، بما فى ذلك ضمان السرية ، وتحديد الغرض من البحث .

جـ- تشييد سلاسل الأسئلة وترتيب الأسئلة داخل الاستبيان .

د - ترتيب الأسئلة الخاصة بكل متغير .

هـ- استخدام الأسئلة المقيدة مقابل الأسئلة المفتوحة .

يتضح لنا من ذلك أن التفكير العميق فى عملية بناء الاستبيان ، يجب أن يبدأ قبل كتابة أى سؤال من أسئلته ، وعادة ما تمر عملية بناء الاستبيان بعدة مراحل يمكن توضيحها فيما يلى :

١ - الدراسة الاستطلاعية :

يمكن القول بلا مبالغة : إن الدراسة الاستطلاعية التى يقوم بها الباحث لتحديد ما سيتضمنه الاستبيان ... هذه الدراسة تعد أخطر المراحل فى عملية تصميم الاستبيان ، ولذلك فإنه يقدر الجهد الذى يبذله الباحث فى الدراسة الاستطلاعية تكون درجة حبكة الاستبيان .

وتتضمن الدراسة الاستطلاعية العديد من المقابلات الطويلة المفتوحة ، والأحاديث مع أولئك الذين يفترض أن لديهم معلومات أساسية وهامة ، وتجميع المقالات المكتوبة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، مثل هذا العمل يساعد الباحث على الإحساس بالمشكلة وبالعناصر الأساسية التى يجب أن يتضمنها الاستبيان ، أما بقية العمل بعد ذلك فهو بمثابة عمل تنظيمى .

والدراسة الاستطلاعية لها أهمية كبيرة فى مساعدة الباحث على صياغة أسئلة الاستبيان ، وفى جعله يتأكد من أن ما يفكر فيه له أساس فى الواقع ، ولذلك فإن على الباحث أن يكرر الدراسة الاستطلاعية مرات ومرات حتى يطمئن إلى سلامة محتوى الأسئلة وسلامة صياغتها .

ولعل من أهم ما نستفيد به من الدراسة الاستطلاعية هو تحويل الأسئلة ذات الإجابات المفتوح إلى أسئلة مقيدة لها عدد محدود من الإجابات ، فعلى سبيل المثال ، لو أننا أردنا أن نسأل المعلمين ومديرى المدارس عن أكثر المشكلات الإدارية التى تواجههم ، فمن الأفضل فى البداية أن نحاول عمل حصر مبدئى للمشكلات الإدارية المحتملة ، ومثل هذا الحصر المبدئى يتم من خلال استطلاع يتضمن أسئلة مفتوحة ، وفيما بعد ، نقدم تلك المشكلات للمستجيبين ليختاروا من بينها أكثرها صعوبة ، أى أن الدراسة الاستطلاعية تفيدها فى هذه الحالة فى حصر الاستجابات المحتملة ، ومن ثم تيسر الأمر بالنسبة للمستجيبين فى الدراسة الرئيسة .

إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن الدراسة الاستطلاعية الخاصة بإعداد الاستبيان ، يجب أن تجرى على أفراد مماثلين للأفراد الذين سيجيبون على الاستبيان بعد أن يكتمل فى صورته النهائية ، فليس من المعقول إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من معلمى المرحلة الابتدائية مثلاً ، ثم تطبيق استبيان الدراسة الأصلية على عينة أخرى من طلاب الجامعات ، حدوث مثل هذا الأمر يسبب خللاً فى صدق الاستبيان .

٢ – إعداد الصورة الأولية للاستبيان :

بعد أن يحدد الباحث مبدئياً الموضوعات والمشكلات التى سيتضمنها الاستبيان والاستجابات المحتملة ... بعد ذلك يبدأ الباحث فى كتابة الصورة الأولية للاستبيان ، وبصفة عامة فإن الاستبيان يجب أن يتضمن العناصر التالية:

أ – صفحة العنوان :

وفيها يضع الباحث عنواناً للاستبيان يتضح فيه القضايا الرئيسة التى يتضمنها الاستبيان ، واسم الباحث ، والجهة المشرفة على البحث .

ب – التعليمات :

وهو عبارة عن خطاب قصير موجه من الباحث إلى المستجيبين يوضح لهم فيه أهـداف الاستبيان ، ونظـام الإجابـة ، ويطمئنـهم إلى أن الآراء التى سيقدموها سيتم التعامل معها بسرية تامة وبثقة كاملة ، وأها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمى فقـط ، وقـد يحتـاج الباحـث إلى أن يقـدم فى تلك الصفحة مثالاً لسؤال وكيفية الإجابة عليه ، وتحتاج تلك الصفحة إلى أن تكون موجزة بقدر الإمكان مع وضوح معانى الكلمات والعبارات بشكل لا لبس فيه .

جـ– البيانات العامة :

فى الجزء الخاص بالبيانات العامة يطلب مـن المستجيب أن يـذكر اسمه (إن رغب) ونوع جنسه ، ومؤهلاته ، وخبراتـه ، ومكـان العمـل ، وأى بيانات أخرى يرى الباحث إها قد تفيده عند التعامـل مـع البيانـات البحثية التى سيقوم بتجميعها ، فقد يجد أن استجابات الأفراد لأسئلة الاستبيان تختلف باختلاف مؤهلات المستجيبين أو خبراقم ، ومن ثم فإن تـدوين تلـك البيانات يساعد الباحث فى تفسير نتائج الاستبيان ، كما أن تلك الأسئلة تعمل كعناصر وظيفتها تنشيط المستجيب وجذب انتباهه لجانب حيادى من المشكلة المعروضة .

د – أسئلة الاستبيان :

يتضمن هذا الجزء – الذى يعد بمثابة صلب الاستبيان – الأسئلة المطلوب من المستجيبين أن يجيبوا عليها ، وهذه الأسئلة قد تكـون فى صـورة مقيدة أو مفتوحة وقد تكون فى صورة جمل استفهامية ، أو عبـارات تقريرية

يطلب من المستجيب أن يحدد درجة أهميتها أو موافقته عليها ... إلخ ، وهــذه الأسئلة يجب أن توضع تحت محاور رئيسة كل منها يمثل جزءاً مـــن المشـــكلة المطلوب دراستها .

وبصفة عامة فإن هناك بعض الاعتبارات التى يجب أن يراعيها الباحث عند صياغة أسئلة الاستبيان ، ومن هذه الاعتبارات ما يلى (استرشدا فى ذلك با كتبه كل من أحمد بدر ص ٣٤٧ – ٣٥٠ ، جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم ص ٢٥٠ – ٢٥١) :

١ – تجنب الأسئلة التى تستهدف الحصول على معلومات فى إمكان الباحث أن يحصل عليها من مصادر أخرى ، فليس هناك ما يســتدعى إرهــاق المستجيب بسؤاله عن أشياء يمكن أن نتعرف عليها من خلال مصــادر أخرى .

٢ – اختيار الكلمات التى لها معان دقيقة بحيث لا تحتمل التأويل بأكثر مــن طريقة .

٣ – تجنب الأسئلة التافهة أو عديمة القيمة .

٤ – تجنب الأسئلة المبهمة أو غير المفهومة والتى تحتمل إجابــات متعارضــة يمكن تفسيرها بطرق متعددة ، مثل : هل تؤيد (أو تعارض) المواطنــة العالمية ؟ فمفهوم المواطنة يختلف من شعب لآخر ، بل ويختلــف لــدى الشعب الواحد فى ظروف مختلفة .

٥ – تجنب سؤال المستجيب فى أكثر من موضوع فى العبارة الواحدة ، كأن نسأله مثلاً : ما مدى سهولة الكلمات التى يتضمنها كتــاب العلــوم بالصف الأول الثانوى ، وما مــدى وضــوح الرســومات المتضــمنة

فى الكتاب ؟ فى مثل هذه الحالة ، فإننا لا نعرف على وجه التحديد ما إذا كانت إجابة المستجيب تنصب على الشق الأول من السؤال الخاص بسهولة الكلمات ، أم على الشق الثانى الخاص بوضوح الرسومات .

٦ - صياغة عبارات الاستبيان بلغة تتلاءم مع المستوى النمائى والعقلى والتعليمى للمستجيبين ، فهناك نوعيات من المستجيبين لا نعرف من القراءة والكتابة إلا أقل القليل ، وهناك من المستجيبين من هم يتقنون القراءة والكتابة ، وهناك الأطفال ، وهناك الكبار ، ومن ثم فإن على الباحث أن يكون على وعى بتلك الخلفيات حتى يصوغ عبارات الاستبيان بلغة ملائمة للمستجيبين .

٧ - تبسيط نظام الإجابة ما أمكن ذلك ، حتى لا يجهد المستجيبون فى التفكير فى كيفية الإجابة ، فالأفضل أن يفكر المستجيبون فى الإجابة الملائمة للسؤال ، لا فى كيفية الإجابة على السؤال .

٨ - تجنب العناصر الموحية بالإجابة ، أو غير المشجعة عليها ، كسؤال المستجيب مثلاً : ألا تتفق معنا فى أن مجانية التعليم سبب رئيسى من أسباب انخفاض مستوى التعليم ؟ مثل هذه الصياغة توحى للمستجيب بان الباحث يريد منه أن يتفق معه فى مضمون السؤال ، ومثل هذه الأسئلة الموحية للإجابة فى اتجاه ما يجب تجنبها ، وإلا فإن الباحث سيحصل على إجابات مشكوك فى صدقها وموضوعيتها .

٩ - تجنب الأسئلة ذات الاستجابات غير المقبولة من الناحية الأكاديمية أو الاجتماعية ، فمن المفروض أن يتمكن المستجيب من الإجابة على أسئلة

الاستبيان بصدق ودون أن يشعر بالحرج ، أما إذا تضـــمن الاســـتبيان أسئلة غير مقبولة اجتماعياً ، فإن الاستجابة التى يقدمها المستجيب قـــد لا تعبر بصدق عما يشعر به .

وهكذا يتبين لنا أن عملية صياغة الأسئلة تحتاج إلى ما هو أكثـــر مـــن مجرد الكتابة بلغة عربية سليمة من الناحيتين النحوية والتركيبية ، وإنما تحتـــاج بالإضافة إلى ذلك ، وضوح معانى الكلمات وملاءمتها للمستجيبين المستهدفين، ووضوح الأسئلة وكيفية الإجابة عليها .

هـــ- الخاتمــــــة :

فى نهاية الأسئلة ، فإن الباحـــث يجـــب أن يوجـــد كلمـــة مـــوجزة للمستجيبين يشكرهم فيها على استجابتهم للأسئلة الـــواردة فى الاســـتبيان ، وعل حسن تعاونهم معه ، مثل هذه الخاتمة المـــوجزة مـــن شـــأنها أن تشـــعر المستجيب بأن هناك من يقدر جهده ، وبأن آرائه التى قـــدمها فى الاســـتبيان سوف توضع موضع الاعتبار والتقدير .

٣ – التثبت من صدق الاستبيان وثباته :

عندما ينتهى الباحث من إعداد الصورة الأولية للاستبيان ، فإن عليـــه أن يتحقق من صدق الاستبيان وثباته ، وقد سبق لنا معرفة أن صدق أداءه مـــا يعنى أن الأداة قادرة على قياس ما وضعت من أجل قياسه ، أما الثبـــت فإنـــه يشير إلى إمكانية الحصول على نفس النتائج لو أعيد تطبيق الأداء على نفـــس الأفراد .

وقد نـــاقش أوبنـــهيم (Oppenheim, 69 – 78) قضـــية صـــدق الاستجابات بنوعيها (الحقائق والاتجاهات) بقـــدر كـــبير مـــن التفصـــيل ،

وقد أوضح أوبنهيم أن التحقق من صدق الاستبيان ليس بالأمر الصعب ، وذلك إذا ما توفر لدينا محك يمكن استخدامه للتدليل على صدق هذا الاستبيان ، والمحك هنا – كما يوضحه أوبنهيم – هو مقياس مستقل لنفس المتغير يمكن أن نقارب به نتائج الاختبار أو الاستبيان الذى قمنا بإعداده ، فعلى سبيل المثال ، لو كان الاختبار يقيس الذكاء فإن ذلك الاختبار يجب أن يميز – على الأقل – بين طلاب الجامعة وبين المتخلفين عقلياً ، ويشترط فى المحك نفسه أن يكون ثابتاً وصادقاً ، وهو ما قد لا يتحقق كثيراً فى المجالات الاجتماعية والتربوية .

وللتحقق من صدق الأسئلة الحقائقية Factual Questions ، فإن هناك العديد من الأساليب التى يمكن استخدامها ، وأهمها استخدام مصدر مستقل للمعلومات للمقارنة ، ففى بعض الأحيان يمكن اللجوء إلى السجلات للتحقق من معلومات معينة ، كاللجوء إلى سجلات الحضور والغياب بالمدرسة للتحقق من صدق المعلومات التى يعطيها المدرسون عن نسب حضور طلابهم ، وأحياناً أخرى يمكننا أن نستخدم المعلومات التى يعطيها اثنان من الأفراد عن نفس الأحداث ، وتقارن تلك المعلومات ببعضها البعض ، وكمثال لذلك يمكن أن تكون المعلومات التى يعطيها زوج وزوجة عن العلاقات الزوجية ، إلا أن مشكلة استخدام هذا الأسلوب تكمن فى أن فردين معينين يمكن أن يختلفا حول قضية بشكل يجعل من الصعب أن نحدد أيهما على صواب وأيهما على خطأ .

نخلص من ذلك إلى أن التحقق من صدق الأسئلة الحقائقية يعتمد بدرجة كبيرة على مقارنة ما يقوله المستجيب بما هو حادث فعلاً ، وعندما يكون للاستبيان أكثر من هدف فإنه بالتالى يكون أكثر صدقاً .

أما بالنسبة لثبات الأسئلة الحقائقية ، فإن إيجاده يتطلب أن يكون لدينا عدد من وسائل التأكد داخل الاستبيان نفسه ، وذلك لكى نعـرف مـا إذا كانت الاستجابة التى سيعطيها الفرد ستتم بالثبات أم لا ، وليس من الملائـم أن نقدم للمستجيب نفس السؤال أكثر مـن مـرة فى نفـس الاسـتبيان ، فذلك سيسبب له ضيقاً عندما يكتشف أن السؤال الواحد يتكرر تقديمه أكثر من مرة ، وبصفة عامة فإننا نتوقع من المستجيبين أن يكون متناسقاً مع نفسه فى المسائل الحقائقية ، وإذا لم يكن هناك تناسق ، فإن ذلك يشـير إلى عيـوب فى صياغة الأسئلة ، أو فى تسلسل تقديم الأسئلة ، أو إلى مصادر أخرى للخطأ .

مـزايا الاستبيانات :

فيما يل بعض مزايا الاستبيانات كوسائل لجمع البيانات : (انظـر : فوزى غرايبة وآخرون ، ص ٦٤ ، **Selltiz, et al., 238 - 241**)

١ - يعد الاستبيان أقل أدوات جمع البيانات تكلفة ، سواء فى الجهد المبذول أو المال ، كما أن عملية التطبيق لا تحتاج إلى عدد كبير من البـاحثين المدربين ، وذلك لأن الإجابة عن الأسئلة ، وتدوينها يقوم بها المستجيب دون حاجة إلى مساعدة الباحث فى أغلب الأحوال .

٢ - يمكننا الاستبيان من الحصول على بيانات من عدد كبير من الأفـراد ، وذلك خلال فترة زمنية قصيرة ، وفى حالة الاستبيانات البريدية ، فإننا نستطيع أن نغطى مناطق متباعدة جغرافياً .

٣ - للاستبيان طبيعة تختلف عن بعض أدوات جمع البيانات الأخرى ، ذلك أن عملية التطبيق لا تساعد كثيراً عل تكوين علاقات شخصـية مـع المستجيبين ، يضاف إلى ذلك أن كتابة اسم المستجيب عملية اختياريـة

متروكة للمستجيب نفسه إن رغب كتابة اسمه وإن لم يرغب غفلة .
لهذه الأسباب ، فإن هناك احتمالاً كبيراً بأن تكون البيانات التى نحصل عليها من الاستبيان ذات درجة مقبولة من الموضوعية .

٤ – إن طبيعة الاستبيان ومراحل بنائه تضمن له نوعاً من التقنين فى صياغة الأسئلة ، وفى ترتيبها ، وفى التعليمات المعطاة ، وفى عملية تدوين الاستجابات ، وهذا التقنين يضمن درجة كبيرة من الاتساق فى المواقف المختلفة ، ومن ثم فإن البيانات التى نحصل عليها تكون ذات قيمة كبيرة .

٥ – يوفر الاستبيان وقتاً كافياً للمستجيب للتفكير فى إجاباته ، مما يدفعه إلى التفكير بعمق فى البيانات التى سيدونها والتدقيق فيها .

عيوب الاستبيانات :

كما أن للاستبيانات مزايا ، فإن لها ايضاً بعض العيوب ، شأنها فى ذلك شأن أى أداة أخرى لتجميع البيانات ، وفيما يلى بعض عيوب الاستبيانات : (انظر أيضاً : فوزى غرايبة وآخرون ، ٦٤ – ٦٥ – Selltiz, et al., 241 - 243)

١ – نسبة الردود فى حالة الاستبيانات تكون عادة منخفضة ، ويزداد انخفاض تلك النسبة فى حالة الاستبيانات البريدية ، حيث يتطلب الأمر إرسال أكثر من خطاب تذكير للمستجيبين حتى تتزايد نسبة الردود ، وفى بعض الأحيان يلجأ الباحثون إلى وضع مظروف عليه اسم الباحث وعنوانه وطابع بريدى داخل المظروف المرسل للمستجيبين ، وذلك حتى ييسر الباحث الأمر على المستجيبين فى إعادة الاستبيان بعد ملئه

إلى الباحث ، وانخفاض نسبة الردود يؤدى إلى تقليل تمثيل البيانات للعينات التى وزع عليها الاستبيان .

٢ – قد تحمل الكلمات المتضمنة فى أسئلة الاستبيان أكثر من معنى بالنسبة لأكثر من مستجيب ، ومن ثم فإن كل مستجيب يدون إجاباته وفقاً للمعنى الذى فهمه ، وفى مثل هذه الحالة قد نحصل على إجابات خاطئة ، حيث لا توجد فرصة لتصحيح المعنى لكل مستجيب .

٣ – نتيجة فقدان الاتصال الشخصى بين الباحث والمستجيبين ، فإن الباحث لا يستطيع فى الغالب ملاحظة وتدوين ردود أفعال المستجيبين حين الإجابة على أسئلة الاستبيان ، وبعد ذلك مشكلة فى حالة كون الانفعالات من المعلومات الهامة لموضوع البحث .

٤ – يصعب استخدام الاستبيان مع الأفراد الذين لا يجيدون القراءة والكتابة .

٥ – يصاب المستجيبون بالملل عند ملء الاستبيان ، وذلك إذا ما زاد حجم الاستبيان عن الحجم المعقول ، ولذا فإن على الباحث أن يضمن استبيانه فقط تلك الأسئلة التى لا يستطيع أن يحصل على إجابات عنها من مصادر أخرى غير المستجيبين .

٣ – المقابلة *Interview*

مقدمـــة :

تشترك المقابلة مع الاستبيان فى سمات كثيرة منها أن المقابلـــة تحـــاول معرفة ما يقرره المستجيبون لفظياً ، وذلك فيما يتصل بالقضية موضع اهتمـــام الباحث ، ومع ذلك فإن هناك أيضاً بعض الفروق بين المقابلة والاستبيان .

وعلى الصفحات التالية نجد تعريفاً للمقابلة ، وكذلك أنواع المقابلة ، كما أننا نحاول أن نعطى اهتماماً كبيراً للشروط الواجب مراعاتها ، وذلك حتى تتم المقابلة بصورة جيدة . ذلك أن إدارة وتنفيذ المقابلة تختلف عـــن تطبيـــق الاستبيان ، وفى نهاية الفصل نوضح بعض مزايا المقابلة وكذلك عيوبها ، مقارنة بأدوات تجميع البيانات الأخرى .

تعريف المقابلة :

يمكن تعريف المقابلة على أنها (محادثة بين القائم بالمقابلة **Inerviewer** ومستجيب **Respondent** ، وذلك بغرض الحصول علـــى معلومـــات مـــن المستجيب (**Moser & Kalton, 271**) ، وعلى الرغم مـــن أن التعريـــف يظهر مسألة الحصول على تلك المعلومات وكأنها مسألة بســـيطة ومباشـــرة ، إلا أن إجراء مقابلة ناجحة يعد أمراً أكثر تعقيداً من ذلك التصور البسيط .

وينقل " موســـر وكـــالتون (**Moser & Kalton, 271**) " عـــن " كاتل ، وكاهن) تمييزهما بين ثلاثة مفاهيم رئيسة تمثل شروطاً أساسية للقيام بمقابلة ناجحة .

١ - المفهوم الأول : هو درجة توافر المعلومة لدى المستجيب وسهولة نيلها منه **Accessibility** ، فلو لم تتوافر المعلومة المطلوبة لدى المستجيب فإنه لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، وقد يرجع سبب عدم توفر المعلومة لدى المستحيب إلى نسيانه إياها ، كما قد يرجع عدم سهولة نيل المعلومة منه إلى إحجامه هو نفسه – لسبب أو لآخر – عن إعطاء المعلومة .

٢ - المفهوم الثانى : هو المعرفة (الإدراك) **Cognition** ، أى فهم المستجيب لما هو مطلوب منه، فالقيام بمقابلة معينة يتطلب تبنى المستجيب دوراً معيناً ، ويريد المستجيب أن يعرف ما هو متوقع منه فى ذلك الدور . فعلى سبيل المثال ، فإنه يجب أن يحدد المعلومات المناسبة التى ينوى إعطاءها ، وكيف سيجيب ، وأى الأطر المرجعية سيعتمد عليها فى التعبير عن إجابته . ومن واجب القائم بالمقابلة أن يوضح للمستجيب الدور المتوقع منه – أى من المستجيب – وذلك فى كل من شرحه الأولى ، وفى الطريقة التى يعالج بها الإجابات التى سيعطيها المستجيب ، فقد يتطلب الأمر أن يطلب القائم بالمقابلة من المستجيب مزيداً من التفصيلات فى حالة وجود نقص فى الإجابات المعطاة من قبل المستجيب .

٣ - المفهوم الثالث للقيام بمقابلة ناجحة هو : الدافعية **Motivation** من جانب المستجيب ، لكى يجيب عن الأسئلة بدقة ، وشدة الدافعية أم لا ؟ كما أنها ستحدد قراراته فيما يتصل بما إذا كان سيواصل المقابلة أم لا ؟ والأكثر أهمية من ذلك هو مدى دافعية المستجيب ورغبته

فى إعطاء إجابات دقيقة ، فالإجابة المحرفة تستوى مع عدم الإجابة على الإطلاق ، بل ربما تكون أسوأ منها ، ولذلك فإنه من واجب القائم بالمقابلة أن يعمل على تقليل تأثير العوامل التى تؤدى إلى انخفاض الدافعية ، وأن يعمل على زيادة تأثير العوامل التى تؤدى إلى رفع مستوى الدافعية لدى المستجيب ، ويعنى ذلك أن على القائم بالمقابلة أن يسعى إلى حفز المستجيب على التعاون والإجابة عن أسئلة المقابلة .

وهذه النقطة الأخيرة توضح أن المقابلة عبارة عن تفاعل بين القائم بالمقابلة والمستجيب يقوم فيه المستجيب بتكوين رأى عن القائم بالمقابلة ، ومن ثم فإن طريقته فى الإجابة تكون متأثرة بتلك الاستنتاجات التى استخلصها . وبطريقة مماثلة ، فإن القائم بالمقابلة يتأثر بالمستجيب ، وهو ما يوضح أن العملية الكلية تتسم بالتعقيد .

فهذه العملية (المقابلة) تبدأ بمجرد أن يلتقى الاثنان (القائم بالمقابلة والمستجيب) ، ثم تستمر على امتداد المقابلة . وقبل أن يلفظ أى منهما بكلمة ، فإنهما ينظران فى وجه بعضهما ، وربما يتأثران على نحو متبادل بتعبيرات الوجه ، ولذا فإن سلوك القائم بالمقابلة وتصرفاته من الأمور الهامة جداً فى إنجاح المقابلة ، فهو ليس فقط جامعاً للمعلومات ومدوناً لها ، وإنما هو عنصر مؤثر ومحدد لما سيتم تجميعه من معلومات ، ويعنى ذلك أن الطريقة التى يقدم بها القائم بالمقابلة أسئلته ، وما يقوله ، وتعبيرات وجهه ، وحركاته ... الخ كل هذه الأمور تمثل إلماعات لها تأثيرها – إيجاباً أو سلباً – على دافعية المستجيب .

ونخلص من ذلك إلى أنه إذا كانت المقابلة تمثل محادثة بين شخصين ، فإن هذه المحادثة تعكس شكلاً معقداً من أشكال التفاعل بين هذين الشخصين ، وهو الأمر الذى يتطلب الإعداد للمقابلة إعداداً جيداً ، وتدريب القائم بالمقابلة تدريباً متقناً يمكنه من إجراء المقابلات بنجاح ، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن تلك الشروط تنطبق بدرجة كبيرة على المقابلات الخاصة بالدراسات المسحية .

أنواع المقابلة :

يمكن تصنيف أنواع المقابلات وفقاً لأسس مختلفة ، فإن صنفناها وفقاً فالإجراءات التى ستتبع فى إجراء المقابلة ، فإنها يمكن أن تكون غير مركبة أو شبه مركبة أو مركبة ، وإذا صنفناها وفقاً لكيفية الاستجابة فإن هناك مقابلات مقيدة ومقابلات مفتوحة ومقابلات مقيدة – مفتوحة .

أما إذا صنفناها وفقاً للهدف منها فهناك المقابلات الاستطلاعية (المسحية) والمقابلات الشخصية ، والمقابلات العلاجية والمقابلات الاستشارية، وفيما يلى مناقشة موجزة لكل نوع من هذه الأنواع : (انظر : **Burroughs, 103 – 104**)

أ – وفقاً للإجراءات التى ستتبع فى المقابلة :

١ – المقابلة غير المركبة : **The Unstructured Interview**

هذا النوع من المقابلات – كما يدل الاسم – لا يوجه فيه القائم بالمقابلة خطوات المقابلة وفقاً لنظام صارم ، إلا أن ذلك لا يجب أن يفهم خطأ على أنه نوع من العشوائية فى إجراء المقابلة ، فالحقيقة أنه يجب أن يسبق

المقابلة عمل تحليل دقيق للموضوعات الرئيسة ، التى يجب أن تدور حولها المقابلة وتحديد الإطار الذى ستجرى فيه .

والمقصود بعدم التوجيه هنا : هو أن يقتصر دور القائم بالمقابلة على إعطاء أقل قدر من التوجيه مع ترك المحادثة تتخذ الاتجاه الذى عليه المستجيب، ومع ذلك فإن هناك صعوبة تواجه استخدام مثل هذا النوع من المقابلات فى المواقف الإكلينيكية ، وهذه الصعوبة تتصل بمحدودية الوقت المتاح لأخصائى العلاج الكلينيكى ، فى الوقت الذى يحتاج فيه هذا النوع من المقابلة إلى وقت كبير .

وبصفة عامة ، فعلى الرغم من أهمية هذا النوع من المقابلات فى تحقيق الأغراض التى يستهدفها – خصوصاً فى البحوث الإكلينيكية على الرغم من ذلك إلا أن ذلك النوع يقع خارج نطاق إمكانات الباحث العادى ، كما أنه قد لا يتلاءم مع متطلبات النموذج العلمى المتبع فى البحوث التربوية الحالية .

٢ – المقابلة شبه المركبة : **The Semi Structured Interview**

فى هذا النوع من المقابلات تكون القرارات الخاصة بما نريد أن نبحث فيه ، والفئات ، وبتدوين الاستجابات .. تكون قد اتخذت مسبقاً ، ويضع القائم بالمقابلة أمام برنامج المقابلة ليستكمل بياناته ، إما خلال المقابلة أو بعد إجرائها مباشرة ، وهذا الجدول يمثل مرشداً للقائم بالمقابلة ، وذلك فيما يتصل بكل المعلومات التى يجب أن يكون قد حصل عليها مع انتهاء المقابلة ، ولكنه فى نفس الوقت يترك له الحرية فى اتخاذ ما يراه مناسباً لضمان تجميع تلك المعلومات .

٣ – المقابلة المركبة : **The Structured Interview**

فى هذا النوع من المقابلات يتم تحديد الأسئلة التى ستقدم للمستجيب تحديداً دقيقاً ، وليس لدى القائم بالمقابلة الحرية فى عمل أى شـــئ ســـوى أن يومئ برأسه ، وأن يظهر حياديته ، بمعنى آخر ، فإن دور القائم بالمقابلـــة هنـــا لا يتعدى حدود قارئ أسئلة استبيان ما .

وهذه الأنواع الثلاثة مرتبة من الأكثر مرونة إلى الأكثـــر صـــرامة ، ومن الأقل ثباتاً إلى الأكثر ثباتاً ، ومن الأكثر اتساعاً إلى الأقل اتساعاً .

ب – وفقاً لكيفية الاستجابة :

١ – المقابلة المقيدة :

وهى تلك التى تتضمن أسئلة لكل منها إجابات دقيقة ومحددة ، وعلى المستجيب أن يختار أقرب الإجابات إلى رأيه ، وكمثال لهذه الأسئلة تلك الـــتى تتطلب إجابات بـــ " نعم " أو " لا " ، أو " موافق " أو " محايـــد " أو " غـــير موافق " . ويتميز هذا النوع من المقابلات بسهولة تصنيف بيانات ومعالجتـــها إحصائياً ، وذلك كما هو الحال مع الاستبيانات المقيدة ، ومن المحتمل أن يشيع استخدام هذا النوع من الأسئلة مع المقابلات المركبة .

٢ – المقابلات المفتوحة :

وهى المقابلات التى يقوم فيها القائم بالمقابلة بطرح أسئلة مفتوحة غير محددة الإجابة ، وعلى المستجيب أن يجيب عن الإجابات التى يرى أنها مناسبة، ويمكن أن يقدم المستجيب آراءه إما مسجلة على شريط مسموع أو كتابـــة . ومن المحتمل أن يستخدم ذلك النوع من الأسئلة مع المقابلات غـــير المركبـــة

وشبه المركبة ، ومشكلة هذا النوع من المقابلات هو صعوبة تصنيف الإجابات التى يحصل عليها ، وذلك على الرغم من غزارة البيانات التى يمكن أن نجمعها من خلال أسئلته والإجابات المطروحة عنها .

٣ – المقابلات المقيدة – المفتوحة :

وهذا النوع من المقالات يجمع بين النوعين السابقين ، فهـى مـزيج منهما، ويمتاز ذلك النوع بأنه يجمع بين مزايا النوعين السابقين من حيث غزارة البيانات التى نحصل عليها ، وإمكانية معالجتها إحصائياً . ويبدأ هذا النوع مـن المقابلات – عادة – بعدد من الأسئلة المقيدة يعقبها عدد من الأسئلة المفتوحة .

جـ– وفقاً للغرض من المقابلة : (انظر: فوزى غرابية وآخرون،٤٥–٤٦)

١ – المقابلة الاستطلاعية (المسحية) :

The Pilot (Survey) Interview :

ويستخدم هذا النوع من المقابلات للحصول علـى معلومـات مـن أشخاص يعتبرون حجة فى مجالات تخصصهم أو ميـادين عملـهم ، أو مـن أشخاص يعتبرون ممثلين للأصل الذى ينتمون إليه ، ويستهدف هذا النوع مـن المقابلات عادة استطلاع الرأى العام بشأن سياسات معينـة ، أو معرفـة رأى العاملين – فى مؤسسة معينة – بنظام العمل والإدارة بتلك المؤسسة ، أو تجميع الآراء التى تساهم فى اتخاذ قرار معين بشأن قضية معينة .

٢ – المقابلة التشخيصية : **The Diagnostic Interview**

ويستخدم هذا النوع من المقابلات فى تفهم مشكلة معينة ، والتعـرف على أسباب نشوئها ، وأبعادها الحالية ، ومدى خطورتها .

٣ – المقابلة العلاجية (النفسية) : The Counseling Interview

ويستخدم هذا النوع من المقابلات فى حـــالات العـــلاج النفســـى ، وذلك لتمكين المستجيب من أن يفهم نفســـه ومشـــكلته بشـــكل أفضـــل ، وللتخطيط لعلاج مناسب لتلك المشكلات . أى أن الهدف الرئيسى لهذا النوع من المقابلات هو القضاء على أسباب المشكلة التى يعانى منـــها المســـتجيب ، وذلك حتى يشعر بالاستقرار النفسى .

ومن ثم ، فإن هناك بعض الشروط والاعتبارات التى يجب أن يراعيهـــا القائم بالمقابلة ، وذلك إذا ما أراد أن يجرى مقابلة ناجحة ونحن هنا نفترض أن القائم بالمقابلة هو نفسه الباحث ، ويمكن إيجاز الاعتبارات التى يجب أن يراعيها القائم بالمقابلة فيما يلى : (انظر : فوزى غرابيـــة وآخـــرون ، ٤٦ – ٥١ – جابر عبد الحميد وأحمـــد خـــيرى كـــاظم ، ٢٥٨ – ٢٦٤ – Moser & Kalton, 273 - 291)

١ – تحديد الأشخاص المطلوب مقابلتهم :

ينبغى على الباحث أن يكون دقيقاً فى اختيار الأفراد الذين يرغـــب فى مقابلتهم ، فيقوم بتحديد الأشخاص الذين لديهم المعلومات المطلوبة، وفى نفس الوقت يكون لديهم الصلاحية فى تقديم تلك المعلومات ، والرغبة فى الكشـــف عنها . كما يجب على الباحث أن يحدد منذ البداية عدد الأفراد الذين يرغـــب فى مقابلتهم والذين يعتقد أنهم يمثلون جميع فئات الأصل الذى تجرى دراسته .

٢ – الإعـــداد للمقابلة :

يجب على الباحث أن يفكر بعمق فى مكان وتوقيت إجراء المقابلـــة ،

فإذا رغب فى أن يلتقى بمدير مدرسة – مثلاً – فليس من الملائم أن يلتقى به فى بداية اليوم الدراسى ، حيث لم تنتظم الدراسة اليومية بعد ولا أن يلتقى به أثناء الامتحانات ، حيث الجميع مشغول بالحفاظ على ضوابطها وحل المشكلات التى تطرأ بين لحظة وأخرى ، وبناء على ذلك ، فعلى الباحث أن يتخير أنسب الأوقات لإجراء المقابلة ، وكذلك أنسب الأماكن ، فقد لا يكون مكان العمل هو المكان الملائم ، ومن ثم فقد يقترح الباحث على المستجيب إجراء المقابلة فى مكان آخر غير موقع العمل .

كما يجب على الباحث أن يفكر فى الكيفية التى سيقدم بها نفسه للمستجيب . ومن الأمور التى تساعد الباحث فى ذلك هو اللجوء إلى خطابات التوجيه والخطابات الشخصية ما أمكنه ذلك ، وبالإضافة إلى ذلك ، فعلى الباحث أ، يفكر فى الكيفية التى سيضمن بها الاحتفاظ بدافعية المستجيب إلى أقصى حد وذلك طوال فترة المقابلة ، فقد يحدث أن يمل المستجيب من أسئلة الباحث ، ولذا فعلى الباحث أن يقدم له من حين لآخر الشكر على بذلك الجهد والوقت فى الإجابة عن الأسئلة ، مشعراً إياه بقيمة المعلومات التى يقدمها، ومن المفيد فى ذلك المجال أيضاً أن يؤكد المقابل للمستجيب أن المعلومات التى سيقدمها ستعالج فى سرية تامة .

٣ – تحديد خطة المقابلة وأسئلتها :

على الباحث أن يحدد الهدف من المقابلة والمعلومات التى يبحث عنها أو يريد تجميعها ، ولتحقيق ذلك يجب أن يكون الباحث على دراية بميدان بحثه، وأن يكون مدرباً على إجراء المقابلة ، وذلك وفقاً لنوع المقابلة التى يجريها ، فهناك المقابلة الاستطلاعية والتى تكون عادة غير مركبة لأنها تستخدم

كنقطة بداية للتعرف على الظاهرة موضوع الدراسة ، وهناك أيضاً المقابلة التى تستهدف جمع البيانات وتكون عادة مركبة ومعدة فى صورة استخبار أو قائمة من الأسئلة ، والنوع الأخير يستخدم بكثرة فى الدراسات المسحية حيث تتطلب تلك الدراسات تناسقاً فى تقديم الأسئلة وفى تسجيل الإجابات .

من المتوقع فى مثل هذا النوع من الدراسات أن يقدم الباحث كل الأسئلة المعدة لكل المستجيبين ، وأن يسألهم وفقاً لترتيب معين ودون تقديم شرح إضافى ، ودون تعديل فى صياغة الكلمات . ولو تحقق ذلك التناسق فإن دور الباحث هنا يكون كدور الآلة ، ومن ثم يمكن اعتبار الإجابات مستقلة عن طريقة عرض الأسئلة .

إلا أن الواقع غير ذلك فالقائمون بالمقابلة ليسوا مجرد آلات ، فأصواقم ، وتصرفاقم ، والطريقة التى يتكلمون بها تعد عوامل مؤثرة ، تحد من تناسق الأسلوب المستخدم فى إجراء المقابلة ، فالقائم بالمقابلة قد يضيف فى بعض الأحيان كلمة للتوضيح ، وفى أحيان أخرى قد يغير من تسلسل الأسئلة. ويعنى ذلك أن الباحث يجب أن يكون لديه تصميم ذكى يمكنه من زيادة درجة التناسق فى مقابلاته إلى أعلى حد ممكن . فعلى سبيل المثال : فإن استخدام اللغة الشائعة البسيطة فى تقديم الأسئلة يزيد وضوحاً .

وبصفة عامة ، فإن أهمية الاتساق فى المقابلات تختلف وفقاً لنوع السؤال ، فأسئلة الرأى ذات درجة حساسية أكبر من درجة حساسية الأسئلة الحقائقية ، وذلك فيما يتصل بإحداث تغييرات فى كلمات الأسئلة ، أو فى التوكيد المعطى للأسئلة من قبل القائم بالمقابلة ، فعلى سبيل المثال : فإن تقديم سؤال لأحد مديرى التعليم لمعرفة عدد أطفاله (حقائقى) أيسر من سؤاله عن

رأيه فى تخفيض سنوات التعليم الإلزامى إلى إحـــدى عشـــرة ســـنة (رأى) . فإحداث تغيير فى صياغة السؤال الأول لا يؤدى إلى تغيير فى مضمونه ، بينمـــا إحداث تغيير فى كلمات السؤال الثانى ، أو فى طريقة تقديمه يؤدى إلى إحداث تغيير فى مضمونه .

ويعنى ذلك أن المقابلة تتضمن ما هو أكثر من مجرد إلقاء أسئلة معينة ، مدونة فى القائمة وتلقى إجابات عنها ، فهناك سمات أخرى لأى مقابلة ، وهذه السمات يصعب تقنينها . وبناء على ذلك ، فإن جزءاً هاماً من وظيفة القـــائم بالمقابلة هو تقييم درجة كفاية الاستجابات وإيفائها بالمطلوب ، وقد يتطلـــب ذلك منه أن ينشد مزيداً من التفاصيل .

بمعنى آخر ، فإن القائم بالمقابلة يحتاج إلى أن يتخذ قرارات فورية أثناء إجراء المقابلة ، وذلك فى ضوء سير المقابلة .

وقد ميز " كاهن وكانيل " خمس علامات للاستجابة غـــير الكافيـــة ، وهذه العلامات هى :

أ – استجابة جزئية : **Partial Response**

حيث يعطى المستجيب إجابة ذات صلة بمضمون السؤال ، ولكنها غير كاملة .

ب – لا استجابة : **Non - Response**

حيث يبقى المستجيب صامتاً أو يرفض الإجابة .

جـ – استجابة غير مناسبة : **Irrelevant Response**

حيث لا يجيب المستجيب عن السؤال المطروح ، وإنما يجيب عن شئ آخر.

د – استجابة غير دقيقة : **Inaccurate Response**

حيث تتسم الإجابة بالتحيز أو التحريف .

هـ– مشكلة الاستجابة اللفظية :

The Verbalized Response Problem

حيث يوضح المستجيب سبب عدم إمكانية الإجابة عن السؤال ، والذى قد يكون عدم فهمه مضمون السؤال ، أو افتقاره إلى المعلومات الضرورية للإجابة عنه ، أو اعتقاده أن السؤال غير مناسب ، أو غير ملائم .

ويمكن النظر إلى هذه الأنواع من الاستجابة غير الكافية على أنها تعطى إلماعات وتوضيح سبب عدم الحصول على استجابة مرضية . ومن ثم ، فعلى القائم بالمقابلة أن يأخذ تلك الإلماعات فى اعتباره ، وذلك فى تحديده كيفية مواصلة المقابلة .

وهناك بعض الأساليب التى يمكن استخدامها لمعالجة مشكلة الاستجابة غير الكافية ، وأكثر هذه الأساليب خطورة هو : محاولة إعداد سؤال إضافى فى التو واللحظة ، فالتفكير اللحظى فى إعداد سؤال إضافى قد يؤدى إلى صياغة ذلك السؤال بشكل فيه تحيز ، وبذلك يضيع الجهد الذى بذله الباحث من قبل فى إعداد أسئلة متقنة أخضعها لدراسة استطلاعية ، وسبب ضياع هذا الجهد هو استخدامه لسؤال أعده لحظياً ، وبشكل ارتجالى ، مما أحدث تحيزاً أو تحريفاً فى مضمون المقابلة .

وأحد الأساليب البسيطة التى يمكن للقائم بالمقابلة أن يستخدمها فى الحصول على معلومات إضافية هو التوقف لبرهة قصيرة بعد أن يجيب المستجيب ، وهذا التوقف يعنى : أن الباحث فى حاجه إلى مزيد من المعلومات،

وعلى الباحث أن يحذر من إطالة فترة التوقف هذه ، وإلا أتت بنتائج عكسية ، كما يمكن للباحث أن يستخدم أيضاً تلك النظرات التى تعبر عن أنــه يتوقــع المزيد من المستجيب **Expectant Glances** ، ولكن بدون مبالغة .

أسلوب آخر من الأساليب التى يمكن للقائم بالمقابلة أن يستخدمها فى الحصول على استجابة كافية وهو : استخدام بعــض الكلمــات والإيمــاءات السريعة التى توضح أنه يتابع ما يقوله المستجيب ، ويتوقع منه فى نفس الوقت المزيد من المعلومات ، فاستخدام كلمات وعبارات مثل " نعم " ، " هذا جميل"، " أتابع ما تقول " ، ... الخ ، من شأنه أن يحفز المستجيب على تقديم المزيد من التفاصيل .

وعندما يرغب القائم بالمقابلة فى تقديم سؤال إضافى ، فإنــه يجــب أن يكون حريصاً على أن يتسم ذلك السؤال بالحياديــة ، فيمكنــه أن يســأل المستجيب ، مثلاً : " ماذا تقصد بذلك ؟ " و " هل يمكنك إعطاء المزيد مــن التفاصيل حول ذلك الموضوع ؟ " ، وفى بعض الأحيان يكتفى بتكرار السؤال الأصلى ، كما أن تكرير جزء من إجابة المستجيب فى صورة سؤال قد يكفــى فى بعض الأحيان ، إلا أنه من الخطورة أن يحاول القائم بالمقابلة تلخيص إجابــة المستجيب ، لأن المستجيب قد يرى فى ذلك الملخص الكفاية . المهم هنا هو أن القائم بالمقابلة يجب أن يتدرب جيداً على كيفية استخلاص الإجابة الوافية عن الأسئلة التى سيقدمها المستجيب .

وتجدر الإشارة هنا أن هناك فرقاً بين نوع التعمق الذى تحتاجه الأسئلة الحقائقية، ووع التعمق الذى تحتاجه أسئلة الرأى ، ففى حالة الأسئلة الحقائقية، فإن اهتمام الباحث يكون منصباً على البحث عن المعلومات الصــحيحة ذات

الصلة بقضية معينة ، أما فى حالة أسئلة الرأى فإن الباحث يبحث فى تصورات المستجيب عن قضية معينة أو موضوع معين ، ولذا فإن الباحث يجب أن يكون حذراً فى تقديمه أسئلة الرأى بحيث لا يستشف رأيه الخاص حول تلك القضية .

يتضح من ذلك أن التعمق أو التدقيق **Probing** يعد من أكثر السمات تحدياً للقائم بالمقابلة ، حيث إنه يتطلب منه قدراً كبيراً من المهارة ، فالباحث الذى يريد أن يتعلم كيف يدقق فى الاستجابات ، وفى نفس الوقت لا يتحيز ... يحتاج إلى تدريب عال ، بالإضافة إلى ضرورة أن تكون لديه القدرة والاستعداد لذلك ، ولذا فإن عملية تدريب الباحثين على إجراء مقابلات تحتاج إلى التركيز على تلك النقطة ، أى على كيفية التدقيق والتعمق فى المعلومات التى يحصل عليها الباحث أثناء المقابلة .

٤ – التدريب على أسلوب المقابلة :

استكمالاً لما أوضحناه فى النقطة السابقة ، فإنه يجب تدريب القائم بالمقابلة على ثلاث مهارات رئيسة : إيجاد جو من الود والألفة مع المستجيب ، إلقاء الأسئلة وصياغتها ، الحصول على الاستجابات .

ولكى يكون الباحث على علاقة ودية مع المستجيب ، فإنه يجب أن يبدأ المقابلة بحوار مشوق يسمح بظهور الأسئلة بطريقة تلقائية ودون افتعال ، ويحاول إيجاد علاقة بين اهتمامات المستجيب وموضوع المقابلة ، ويساعده على الشعور بالارتياح ، ومن المفضل أن يجعل الباحث المستجيب يشعر بأنه قادر على مجاراة الباحث ، وألا يجعل المقابلة تأخذ طابع التقصى والاستجواب .

ويفضل أن تبدأ المقابلة بتقديم بعض الأسئلة ذات الطابع الحيادى – افنعالياً – ثم تتدرج بشكل طبيعى نحو الأسئلة الأكثر أهمية كالأسئلة الشخصية

أو الداعية إلى اتخاذ مواقف ، ويجب على الباحث أن يكــون واضــحاً مــع المستجيب فلا يحاول خداعه أو استغفاله ، فالمستجيب إنسان ذكى ويســتطيع تمييز الأمور ، ولو حاول الباحث استغفاله فقد يلاحظ المستجيب ذلك ويتخذ موقفاً سلبياً من المقابلة كلها .

وعند طرح الأسئلة يجب على الباحث أن يطرح سؤالاً واحداً فى المرة الواحدة ، ويتأكد من كل مرة أن المستجيب قد فهم السؤال ، كما يجب عليه أن يتجنب الإيحاء إلى المستجيب بالإجابة ، وعلى الباحــث أيضــاً أن يعطــى المستجيب فرصة كافية للإجابة وأن يستمع إليه ، وأن يراقب سلوكه وتعبيرات وجهه . وإذا كشف المستجيب عن حقائق غير عادية ، فيجب على الباحــث ألا يظهر دهشته أو استغرابه أو عواطف زائدة أو استنكار لإجابة المستجيب . وبالإضافة إلى ذلك ، فإنه لا يجب على الباحث أن يتخذ موقف المعلم بالنسبة للمستجيب ، أو أن يضع المستجيب فى موقف دفاع عن النفس ، كــل هــذه المهارات يجب أن يتدرب عليها الباحث تدريباً جيداً .

٥ – التثبت من صحة البيانات والمعلومات :

من الضرورى أن يعير الباحث أمر صحة المعلومات التى يحصل عليهــا أثناء إجراء المقابلة اهتماماً خاصاً ، وهناك عدة مصــادر محتملــة للأخطــاء ، كالسمع أو المشاهدة ، أو قد يخطئ المستجيب فى تقديره للزمن أو المسافات ، وهناك أخطاء الذاكرة .

بسبب هذا الاحتمال ، وهو ميل كــثير مــن النــاس إلى المبالغــات أو التصريح بعبارات غير دقيقة وغير موضوعية ، أو الخداع المتعمــد ، فإنــه يتوجب على الباحث أن يكون حذراً ، ولذا فإن علــى الباحــث أن يلمــح

المستجيب بأنه سيتشبث من صحة المعلومات ، وذلك حتى يتحرى المستجيب الدقة فيما يقدمه من بيانات .

والباحث الجيد هو الذى يستطيع أن يميز بين الحقائق والاستنتاجات الشخصية ، وفى حالة احتواء إجابة المسئول على نسب مئوية أو كسور ، فيجب أن تترجم هذه البيانات إلى أرقام تراجع مع المسئول. فإذا قال المسئول: أنه يقضى نصف يومه فى القراءة – مثلاً – فإن على الباحث إن يسأله ما إذا كان ذلك يعنى أنه يقضى ست ساعات يومياً فى القراءة .

٦ – تسجيل المقابلة :

من المرغوب فيه أن يقوم الباحث بتسجيل جميع المعلومات التى حصل عليها أثناء المقابلة ، وذلك فى أول فرصة تسنح له بعد إجراء المقابلة ، أو أثناء المقابلة إذا أمكنه ذلك ، وإذا قام الباحث بتدوين الملاحظات أثناء المقابلة فإنه يصبح من الأهمية بمكان أن يجمع بين فن كتابة الملاحظات ، والمشاركة فى المحادثة فى آن واحد ، إذ إن التوقف الطويل خلال المقابلة غير مرغوب فيه ، وإذا ما اعترض المستجيب على تدوين المقابلة ، فقد يكون من الأفضل إرجاء عملية التدوين إلى ما بعد إجراء المقابلة مباشرة .

وقد يجد الباحث أنه من الأفضل إعداد جدول يترجم فيه إجابات المستجيب إلى رموز ، وذلك لتيسير عملية تدوين الإجابات ، وبالطبع فيجب أن يتضمن ذلك الجدول فئات لتدوين المعلومات التى قد لا تكون قد أخذت فى حسبان الباحث عند إعداد أسئلة المقابلة .

كما أنه من الممكن أن يلجأ الباحث إلى استخدام التسجيلات الآلية ، وهى أكثر ثباتاً ودقة من الاعتماد على الذاكرة ، إلا أن المشكلة الأساسية

فى استخدام تلك التسجيلات الآلية هى أنها تضفى على المقابلة جواً من الرهبة والرسمية والتكلف وعدم المرونة ، وقد لا تساعد على إجراء مناقشات صريحة . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن هذه الآلات لا تستطيع أن تسجل تعبيرات الوجه وحركات الجسد الأخرى ، وهى من الأمور التى قد يكون لها مدلولات هامة ، ولا يستطيع ملاحظة هذه الأمور سوى الشخص الذى يجرى المقابلة .

وبصفة عامة ، فهناك بعض الأخطاء التى كثيراً ما يرتكبها القائم بالمقابلة عند تدوين المقابلات ، وأهم هذه الأخطاء :

١ – إغفال وقائع هامة ، أو التقليل من أهميتها ، ويسمى هذا خطأ التعرف .

Error of Recognition

٢ – حذف بعض الحقائق أو التعبيرات أو الخبرات ، ويسمى هذا خطأ الحذف .

Error of Omission

٣ – المبالغة فى تقدير ما يصدر عن المستجيب ويسمى خطأ الإضافة .

Error of Addition

٤ – عدم تذكر ما قيل بالضبط وإبدال كلمات المستجيب بكلمات لها تضمينات مختلفة ، ويسمى خطأ الإبدال .

Error of Substitution

٥ – عدم تذكر التتابع السليم للوقائع أو العلاقة السليمة بين الحقائق بعضها وبعض ، ويسمى خطأ التغيير .

Error of Transposition

مواصفات القائم بالمقابلة :

فى ضوء ما سبق إيضاحه على الصفحات السابقة يمكننا القــول : إن إجراء مقابلة جيدة ليس بالأمر اليسير فمن الضرورى أن يتوافر لدى القــائم بالمقابلة عدداً من المواصفات الشخصية التى تمكنه من إتمام المهام التى تتطلبــها المقابلة على أفضل نحو ممكن ، ولذا فليس من الضرورى أن يصلح كل باحث ليكون مقابلاً ، إلا إذا توافرت فيه السمات الخاصة بمــن يقومــون بــإجراء المقابلات .

وفيما يلى توضيح موجز لأهم المواصفات التى يجــب أن تتــوافر فى القائمين بالمقابلة : (Moser & Kalton, 285 – 286)

١ – الأمانــــة : Honesty

ليس هناك جدول حول أهمية أن يكون القائم بالمقابلة أميناً ومــدققاً . فإذا كان من اليسير اكتشاف حالات التلفيق أو الفبركة لإجابات المستجيب ، والتى يقوم بها القائم بالمقابلة ، فقد يكون من الصعب اكتشاف عدم دقة القائم بالمقابلة فى إتباع تعليمات المقابلة ، ولذا فإن أحد الصفات الأساســية للقــائم بالمقابلة هى أن يكون أميناً ودقيقاً .

٢ – الرغبة فى آداء العمل : Interest

يعد توفر هذه الصفة من أكثر الصــفات المرغوبــة فــيمن يقومــون بالمقابلات . فعندما يستشعر القائم بالمقابلة أن العمــل ممــل ولا قيمــة لــه ، فإن فرصة حدوث أخطاء ونقص جودة العمل تــزداد تبعــاً لــذلك ، فمــن المعروف أن كفاءة القائمين بالمقابلات تقل بعد مرور فتــرة زمنيــة معينــة ،

وذلك إذا ما أخذنا فى الاعتبار أن المقابلة تستغرق وقتاً ليس بالقصير ، ولهذا السبب ، فإنه من الضرورى أن يكون القائم بالمقابلة محباً للعمل وراغباً فى أدائه .

٣ - الدقة : Accuracy

يجب أن يتصف القائم بالمقابلة بالدقة فى تدوين الإجابات ، وفى إتباعه للتعليمات ، وفى تنفيذ كل ما هو مطلوب منه ، وهذا لا يعنى أن القائم بالمقابلة يجب أن يكون معصوماً من الخطأ ، فكل إنسان يرتكب أخطاء معينة – فى بعض الأحيان – إلا أنه فى حالة ما إذا كان ارتكاب الأخطاء يمثل القاعدة بالنسبة للشخص فإنه لا يصلح أن يقوم بإجراء المقابلات العلمية .

٤ - القابلية للتكييف : Adaptability

يلتقى القائم بالمقابلة بالعديد من الأفراد الذين يقدم لهم أسئلة متنوعة تحت ظروف مختلفة ، ومن ثم ، فإن القائم بالمقابلة يجب أن يكون قادراً على أن يكيف نفسه وفقاً للظروف والمواقف المختلفة .

٥ - قوة الشخصية والوسطية :

Personality and Temperament :

من الخطورة بمكان – أن توجد ألفة منفرطة – Over - Rapport – بين القائم بالمقابلة وبين المستجيب ، فالمقابلة أسلوب علمى بحثى يتسم بالوضوح ، وتنفيذ المقابلة يتطلب إيجاد جو ودى بين القائم بالمقابلة والمستجيب ، إلا أن الود المبالغ فيه قد ينحرف بالمقابلة عن أهدافها المحددة

وطريقها المرسوم ، ولذا ، فمن المهم أن يتصف القـــائم بالمقابلـــة بالعدوانيـــة Over - Aggressive ولا بالاجتماعية المبـــالغ فيهـــا Over - Sociable ، بمعنى آخر : يجب على القائم بالمقابلة أن يجمع بين الدماثة أو اللطـــف وبـــين سلوك رجل الأعمال .

٦ – التمتع بدرجة مقبولة من الذكاء : Intelligence

لا تتطلب المقابلات المسحية العادية أن يكـــون القـــائم بالمقابلـــة ذا مستوى ذكاء خاص ، بل على العكس من ذلك ، فقد اتضح أن الأفراد ذوى مستويات الذكاء والتعليم المرتفعة يصابون بالملل – سريعاً – عندما يكـــررون إجراء المقابلات التى تتطلب تنفيذ تعليمات روتينية ، وكل المطلوب من القائم بالمقابلة أن يون ذا مستوى ذكاء يمكنه من فهم وإتبـــا ع التعليمـــات الخاصـــة بالمقابلة ، وأن يكون قادراً على التكيف – لحدود معينة – مع كل مســـتجيب ومع كل موقف .

مـــزايا المقابلة :

نأتى الآن إلى النقطة التى نقيم فيها المقابلة – كأسلوب بحثـــى – مـــن حيث مزاياها وحدود استخدامها ، وفيما يلى بعض مزايا استخدام المقابلـــة فى الحصول على معلومات :

١ – تعد المقابلة من أنسب الأساليب لتجميع بيانات من الأشخاص الأميين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ، بل إنها تصلح أيضاً مـــع المـــتعلمين الذين ليس لديهم الصبر أو الدافعية التى تمكنهم من الإجابة كتابة عـــن أسئلة الاستبيانات .

٢ – نسبة المردود من المقابلات عالية مقارنة بنسبة المردود من الاستبيانات فهناك العديد من الناس الذين لديهم الاستعداد للتعاون فى الدراسة إذا كان كل ما هو مطلوب منهم أن يتكلموا .

٣ – تتيح المقابلة فرصة أفضل مما تتيح الاستبيانات للكشف عن البيانات التى تتصل بموضوعات معقدة أو مثيرة للانفعال ، أو لنقص العواطف التى تكمن وراء رأى عبر عنه صراحة . فالمرونة المصاحبة فى المقابلة تسمح بالكشف عن مثل هذه الجوانب الوجدانية .

٤ – تفيد المقابلة إلى حد كبير فى تشخيص ومعالجة المشاكل الإنسانية وخاصة العاطفية منها .

عيوب المقابلة :

١ – تكلفتها مرتفعة وذلك بالمقارنة بالاستبيانات ، فالاستبيانات يتم طباعتها وإرسال أعداد كبيرة منها للمستجيبين فى وقت واحد ، أما المقابلات : فإنها تتطلب الالتقاء بكل مستجيب على حدة ، وقد يكون هؤلاء المستجيبون من أماكن متفرقة ، مما يزيد من تكلفة عملية التطبيق ، وذلك بالإضافة إلى الفترة الزمنية التى يحتاجها الباحث لإتمام المقابلات التى تفى بمتطلبات بحثه .

٢ – وقد يحجم بعض المستجيبين عن تقديم كل ما لديهم من معلومات ، وذلك لشعورهم بأن القائم بالمقابلة يعرف أسماءهم . وعلى الرغم من أن القائم بالمقابلة يؤكد للمستجيب أن ما قدمه من معلومات سيعالج فى سرية تامة ، إلا أن المستجيب قد يخشى التعبير عن رأيه بصراحة نتيجة إحساسه بأن اسمه معروف لدى القائم بالمقابلة .

٣ – من الصعب مقارنة مقابلة بمقابلة أخرى ، وذلك أن كل مقابلة لها ظروفها من حيث الأسئلة التى تطرح فيها ، ومن حيث ظروف الحوار ، ومن حيث الناحية النفسية لكل من المقابل والمستجيب . كل هذه الأمور تجعل من غير اليسير تقنين المقابلات مهما حاولنا ذلك .

٤ – نجاح المقابلة يعتمد إلى حد كبير على رغبة المستجيب فى التعاون وإعطاء معلومات موثقة ودقيقة .

٤ – الملاحظة Observation

مقدمـــة :

يمكن القول بأن كل فرد منا يمارس عمليات الملاحظة فى حياته اليومية مرات ومرات ، وذلك بهدف التعرف على ما يجرى من حوله ، فنحن نفـــتح نوافذ المنـــزل صباحاً ، ونطل منها على الشارع لنعرف مـــا يـــدور فيـــه ، ولنتعرف على حالة الجو ، كما أننا عندما نقود الســـيارة نتتبـــع الإشـــارات الضوئية للمرور ، لنعرف ما إذا كان مسموحاً لنا بالمرور أم لا ، وهكذا فإننـــا نستطيع أن نذكر العديد من الأمثلة التى توضح أننا – جميعاً – نمارس الملاحظة بشكل متكرر فى حياتنا اليومية ، فالملاحظة أسلوب أساســـى مـــن أســـاليب اكتساب المعلومات عن الدنيا من حولنا .

ولا تقتصر أهمية الملاحظة على ما تؤديه لنا من خـــدمات فى أنشـــطة الحياة اليومية ، وإنما تعد – أيضاً – أحد الأساليب الأساسية التى تســـتخدم فى الدراسات والبحوث العلمية .

وعلى الصفحات التالية نقدم توضيحاً مبســـطاً للملاحظـــة بمعناهـــا العلمى، وأنواعها والمشكلات التى يجب أن يفكر فيها الباحث بعمق ، عنـــدما يقرر استخدام الملاحظة ، كما أننا سنعرض أيضاً لمزايا الملاحظة كأسلوب مـــن أساليب تجميع البيانات ، وكذلك عيوبها .

تعريف الملاحظة :

تعنى الملاحظة بمعناها البسيط الانتباه العفوى إلى حـــدث أو ظـــاهرة

أو أمر ما ، أما الملاحظة بمعناها العلمى فهى انتباه مقصود ومـــنظم ومضـــبوط للظواهر أو الأحداث أو الأمور ، بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها . (انظـــر : فاخر عاقل ، ٨٤ – ٨٥ – فوزى غرابية وآخرون ، ٣٣)

يتضح من ذلك أن الملاحظة تتدرج من الملاحظة العفوية غير المقصودة إلى الملاحظة المضبوطة الشقيقة الموجهة العلمية . وتجدر الإشـــارة هنـــا إلى أن الملاحظة العلمية لا يمكن أن تكون عفوية ، ذلك أنها ترتبط بسؤال بحثى ، ومن ثم فإنها تعمل كوسيلة لتجميع البيانات التى تستهدف الإجابـــة عـــن ذلـــك السؤال.

وبصفة عامة ، فإن ملاحظة ما توصف بأنها علمية بقدر إيفائها بما يلى:

١ – ارتباطها بغرض بحثى معين .

٢ – إخضاعها للتخطيط والتنسيق والتنظيم .

٣ – تضمينها نظاماً واضحاً لتسجيل البيانات .

٤ – قابليتها للخضوع لعمليات الضبط للاطمئنان على صدقها وثباتها .

أنواع الملاحظة :

يمكن تصنيف أنواع الملاحظة بأكثر من طريقة ، وذلك وفقـــاً لمعيـــار التصنيف . وفيما يلى بعض الأسس التى يمكن فى ضوئها تصنيف الملاحظـــة ، آخذين فى الاعتبار أن هذه التصنيفات لا تمثل مناطق مستقلة بذاتها ، وإنما هى تتداخل مع بعضها البعض وذلك كما سنرى فيما بعد :

أ – وفقاً لدرجة التعقد :

يمكن تصنيف الملاحظة إلى :

١ – ملاحظة بسيطة : **Simple Observation**

وهى نوع من الملاحظة يقوم فيه الباحث بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائياً فى ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمى ، وهـــذا النوع من الملاحظات لا يحتاج فى الغالب إلى إعـــداد مســـبق مـــتقن ، أو إلى استخدام أدوات دقيقة للتسجيل أو التصوير ، ويستفاد من الملاحظة البســـيطة فى الدراسات الاستطلاعية التى تستهدف جمع بيانات أوليـــة عـــن الظـــواهر والأحداث ، تمهيداً لدراستها دراسة متعمقة ومضبوطة فى المستقبل .

٢ – ملاحظة منظمة : **Systematic Observation**

وهى النوع المضبوط من الملاحظة العلمية ، ويختلف عـــن الملاحظـــة البسيطة من حيث إتباعها مخططاً مسبقاً ، ومن حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمى بالنسبة للملاحظ ومادة الملاحظة ، كما يحدد فيها ظـــروف الملاحظة كالزمان والمكان ، وقد يستعان فيها بوسائل التسجيل الميكانيكيـــة ، كمسجلات الصوت والكاميرات ، كما تختلف عن الملاحظة البســـيطة فى أن هدفها هو جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة موضوع البحث .

ب – وفقاً لدور الباحث :

١ – الملاحظة المشاركة : **Participant Observation**

وفيها يقوم الباحث بدور عضو مشارك فى الجماعة موضوع البحث ، وتتطلب تلك المشاركة من الباحث أن يعـــيش مـــع أفـــراد الجماعـــة ، وأن يشاركهم فى كافة نشاطاتهم ومشاعرهم ، أى أن الباحث هنا يقوم بدورين هما: دور الباحث الذى يجمع بيانات عن سلوك الجماعة ، ودور العضو المشارك فى حياة الجماعة .

ويمتاز هذا النوع من الملاحظة بغزارة البيانات التى يتم تجميعها بواسطته ، ذلك أن مشاركة الباحث فى حياة الجماعة تمكنه من ملاحظة جوانب السلوك الخفية ، وتفهم سلوك أفراد الجماعة بشكل أدق ، وبمناقشة موضوعات حساسة لا يجرؤ الباحث الغريب عن الجماعة أن يناقشها .

إلا أن هناك بعض المشكلات المرتبطة بهذا النوع من الملاحظة ، فالبيانات التى يتم تجميعها قد تتسم بالتحيز ، وذلك لاندماج الباحث فى حياة الجماعة ، كما أن الملاحظة المشاركة تتطلب توافر بعض المهارات الدقيقة فى الباحث ، كالقدرة على الاندماج فى الجماعة دون إثارة شكوك أو مخاوف ، لأن اكتشافه قد يؤدى إلى حدوث عواقب يصعب التنبؤ بها .

٢ - الملاحظة غير المشاركة : **Non – Participant Observation**

وفيها يقوم الباحث بدور الملاحظ أو المشاهد بالنسبة للظاهرة أو الحدث موضوع الدراسة وذلك دون أن يشارك فى الحدث .

وتمتاز الملاحظة غير المشاركة بالموضوعية لبُعد الباحث عن الظاهرة موضوع البحث .

رابعاً : المشكلات الخاصة بالملاحظة

عندما يرى باحث ما أن الملاحظة هى أنسب الأساليب لأغراض بحثه فإنه يجب أن يفكر فى عدد من القضايا والمشكلات ، وذلك حتى تؤدى الملاحظة الغرض المطلوب منها على أفضل وجه ممكن ، وفيما يلى توضيح لبعض المشكلات والقضايا التى يجب أن تكون موضع تكفير الباحث . (انظر : Kerlinger, 537 - 456)

أ – الملاحظ : The Observer

يعد الملاحظ – كما سبقت الإشارة – مشكلة رئيسة من مشكلات الملاحظة فى المجالات التربوية والنفسية ، وذلك لأنه جزء من أداة القياس ، والملاحظ يجب أن يتمثل المعلومات المستخلصة مما لاحظه ، ثم بعد ذلك يقوم بعمل استدلالات عن الأبنية ذات الصلة بتلك الملاحظات ، فقد يلاحظ – مثلاً – طفلاً يضرب طفلاً آخر ، ثم يستنتج من ذلك أن هذا السلوك يمثل " العدوانية " أو " السلوك العدوانى " ويعنى ذلك : أن قدرة الملاحظ على عمل استدلالات تمثل نقطة ضعف أو قوة فى إجراءات الملاحظة ، وموطن القوة فى ذلك هو أن الملاحظ يستطيع بذلك أن يربط السلوك الذى لاحظه بأبنية الدراسة أو متغيراتها ، ويعد ذلك عبوراً للفجوة بين السلوك والبناء الذى يتضمن ذلك السلوك .

أما نقطة الضعف الأساسية فى قيام الملاحظ بعمل استدلالات فترجع إلى أنه قد يقوم بعمل استدلالات غير صحيحة مما يلاحظه ، فإذا كان الملاحظ

متحيزاً مع أو ضد بعض مسميات الظاهرة موضع الملاحظة – فإن هذا التحيز سيكون له تأثيره على ما يتوصل إليه من استدلالات ، ومن ناحيــة أخــرى ، إذا كان الملاحظ موضوعاً تماماً ولا يعرف شيئاً عن الظاهرة موضوع الدراسة ، فإن ملاحظاته لن تكون متحيزة ، ولكنها لن تكون كافية ، ذلك أن ملاحظــة السلوك الإنسانى تتطلب معرفة تامة بذلك السلوك ، بــل : وبمعــنى ذلــك السلوك.

ويعنى ذلك : أن مشكلة استدلالات الملاحظ تمثل صــعوبة رئيســة ، وهناك مشكلة أخرى ولكنها أقل حدة ، وهى مشكلة تأثير وجــود الملاحــظ فى الموقف على ما يلاحظه ، واحتمالية سلوك الأشخاص موضــع الملاحظــة بطريقة مصطنعة غير طبيعية ، والمثال التقليدى لذلك يتمثل فى الاعتقــاد بــأن المدرس الموضوع تحت الملاحظة من قبل من هم أعلى منه ســوف يحــاول أن يظهر أفضل ما عنده ، فهو سيحاول أن يتصرف بشكل نموذجى – ربما علــى غير طبيعته – وهذا يمكن أن يكون صحيحاً ، إلا أننا هنا نغفل نقطة هامــة ، وهى أن المدرس لن يستطيع أن يؤدى عملاً لا يستطيع أن يؤديه ، بمعنى آخر : فإنه لن يستطيع أن يسلك بطريقة لم يتعلمها من قبل ، وبناء على ذلك ، فــإن تأثير وجود الملاحظ على الموقف يكون محدوداً ، شريطة ألا ينقــل للأفــراد موضع الملاحظة انطباعاً بأهم موضع تقييم ، وإذا حرص الملاحظ على ذلــك فإن الأفراد موضع الملاحظة يمكنهم التكيف بسرعة مــع وجــود الملاحــظ ، والتصرف بشكل طبيعى .

وعموماً ، فإنه يمكننا أن نميز فى أنظمــة الملاحظــة أنظمــة تتطلــب قدراً قليلاً من الاستدلال من قبل الملاحظ ، وأنظمة تتطلب درجــات أعلــى

من الاستدلال من قبل الملاحظ ، والنوع الأول من الأنظمة هو الذى يقتصر دور الملاحظ فيه على ملاحظة ما يقوم الفرد بعمله أو ما يقوله ، وفى مثل هذه الحالة تكون السلوكيات المطلوب ملاحظتها محددة على نحو تفصيلى ، بحيث تكون وظيفة الملاحظ هى وضع علامة أمام السلوك الذى يحدث .

وأنظمة الملاحظ التى تتطلب قدراً محدوداً من الاستدلال نادرة الاستخدام ، وعلى العكس من ذلك ، فإن نظم الملاحظة التى تتطلب درجة مرتفعة من الاستدلال هى التى يشيع استخدامها ، وربما تكون أكثر فائدة من النوع الأول ، وفى هذا النوع من الأنظمة تكون السلوكيات المطلوب ملاحظتها متضمنة فى عدد محدود من الفئات ، وتتطلب عملية التسجيل درجة معينة من الاستدلال من قبل الملاحظ .

ومن الصعب أن تعقد مقارنة بين هذين النوعين من أنظمة الملاحظة من حيث المزايا والعيوب ، ولكن ما يمكن تقديمه من نصيحة للملاحظ المبتدئ هو أن يحاول أن يكون وسطاً فى عملية الاستدلال ، فاستخدام فئات عامة وغامضة وذات درجة محدودة للغاية من التوصيف للسلوكيات المطلوب ملاحظتها يزيد من الحمل الملقى على عاتق الملاحظ ، ويعنى ذلك أنه لو قام ملاحظان أو أكثر بملاحظة نفس السلوك ، فإنهم سيفسرونه بطرق مختلفة ، وعلى العكس من ذلك ، فإن استخدام عدد محدود من الفئات يؤدى إلى مزيد من الوضوح والتحديد ، ولكنه يحد من مرونة الملاحظ ، والأفضل من ذلك بالنسبة للملاحظ المبتدئ ، وهو أن يكون فى موضع وسط بين النوعين .

ب – الصدق والثبات : Validity and Reliability

يمكن القول بصفة عامة : إنه عندما يتزايد العبء التفسيرى على الملاحظ ، فإن صدق الملاحظة وثباتها يتأثران تبعاً لذلك ، وفيما يتعلق بالصدق، فإن إحدى السمات البسيطة الدالة على صدق قوائم الملاحظة هى قدرتها على التنبؤ ، وذلك فى ضوء محك ملائم ، والمشكلة هنا تكمن فى المحك .

فعلى سبيل المثال : هل يمكننا القول : إن قائمة معينة لملاحظة سلوكيات المعلم صادقة لأنها ترتبط ارتباطاً إيجابياً بتقديرات رؤسائه ؟

ويشير " كيرلنجر " إلى أن أحد المؤشرات الهامة لصدق مقاييس ملاحظة السلوك هو : صدق البناء ، فلو كانت المتغيرات التى نخضعها للقياس باستخدام إجراءات الملاحظة تشكل جزءاً أساسياً من إطار نظرى ، فلابد عندئذ من وجود علاقة معينة بين المتغير والبناء الذى يتضمن ذلك المتغير .

فعلى سبيل المثال : لو كان الإطار النظرى موضع الاهتمام مبنياً على الحاجات ، فإننا نستنتج من ذلك الإطار النظرى أن المدرسين الذين يطلبون العون بشدة من الآخرين ، سوف تكون درجاتهم مرتفعة فى الفئة الخاصة بـ " عدم التأكد " ، ومنخفضة فى الفئة الخاصة بـ " الفهم " ولو صحت تلك العلاقة فإن ذلك يعد دليلاً على صدق البناء لنظام الملاحظة .

أما فيما يتصل بثبات الملاحظة ، فيمكن تعريفه بأنه درجة الاتفاق بين الملاحظين ، ومن الناحية العملية ، يتم تقدير ثبات الملاحظة بإيجاد مدى الاتفاق بين اثنين أو أكثر من الملاحظين يقومون بملاحظة نفس الموقف .

ويمكن مناقشة مشكلة صدق وثبات أدوات الملاحظة من زاوية أخرى، وهى عدد الوحدات السلوكية المطلوب إخضاعها للملاحظة ، ذلك أن تلك المشكلة تؤدى إلى حدوث تعارض بين الصدق والثبات .

مزايا الملاحظة وعيوبها :

للملاحظة كأى أسلوب من أساليب تجميع البيانات – مزايا ، كما أن لها بعض العيوب ، ومن أهم مزايا الملاحظة :

١ – أنها تمكننا من تدوين السلوك كما هو حادث بالفعل .

٢ – أنها تمكننا من التأكد من صحة ما يقرر الأفراد أنهم يقومون بعمله .

٣ – تساعدنا على استكشاف سلوكيات ينظر إليها الأفراد موضع الدراسة على أنها مسلمات إلى الحد الذى يجعلها لا تلفت نظرهم ، فمثلاً عندما يقوم علماء الاجتماع والإنسانيات بدراسة المجتمعات والثقافات المختلفة ، فإنهم يلاحظون أن هناك بعض الظواهر التى غفل الرواة من أبناء تلك المجتمعات والثقافات – عن ذكرها أو الإشارة إليها ، وذلك لأنهم ينظرون إليها على أنها مسلمات ذات طبيعة خاصة ، لدرجة أنها لا تلفت نظرهم ومن ثم لا يدونونها .

٤ – أنها تساعدنا على استكشاف بعض السلوكيات بمعزل عن قدرة الفرد على التعبير اللفظى ، ويصدق ذلك خصوصاً فى حالة دراسة سلوكيات الأطفال ، الذين لا يحبذون التعبير اللفظى عن ما يدور داخل عقولهم .

٥ – أنها تمكننا من دراسة سلوكيات الأفراد بمعزل عن رغبتهم فى التعبير

اللفظى عن تلك السلوكيات ، ففى بعض الأحيان ، يقاوم الأفراد إعطاء معلومات للباحثين فى حالة استخدام الاستبيانات أو المقابلات لاعتبارات متعددة .

وفى مثل هذه الحالات يمكن للملاحظة أن تسهم فى حل تلك المشكلات جزئياً على الأقل – وعلى الرغم من أن الأفراد موضع الملاحظة قد يحاولون أن يظهروا فى صورة أفضل من صورهم الطبيعية ، إلا أن ذلك يعد أهون الأضرار إذا ما أخذنا فى الاعتبار أنهم يمكن أن يقدموا لنا معلومات محرفة ، لو أخبرناهم على الاستجابة للاستبيان أو المقابلة .

وعلى الجانب الآخر ، فإن للملاحظة بعض العيوب بها :

١ – من الصعب التنبؤ بالوقت الذى يمكن أن تحدث فيه حادثة معينة ، كى نخضعها للملاحظة ، فقد أوضحنا فى مزايا الملاحظة أنها تمكننا من دراسة السلوك كما هو حادث بالفعل ، إلا أن المشكلة أن السلوك المطلوب ملاحظته قد لا يحدث فى التوقيت الذى نريده ، وفى نفس الوقت لا نعرف متى سيظهر ذلك السلوك ؟

فعلى سبيل المثال : لو أراد أحد الباحثين أن يدرس مهارات التدريس عند المعلمين ، فلابد أن يتوافر له عدد من المواقف تظهر فيها كل المهارات المطلوب ملاحظتها ، وهو الأمر الذى يصعب تحققه بالفعل ، إلا إذا قام الباحث بعدد كبير من الملاحظات .

٢ – أسلوبك الملاحظة يخضع عادة لفترة زمنية معينة ، فالأحداث التاريخية – مثلاً – لا يمكن إخضاعها للملاحظة .

٣ - وبطريقة مماثلة هناك بعض الأحداث الجارية التى قد لا يرغب الأفـــراد فى أن يتم ملاحظتهم عند وقوعهـــا ، وكمثـــال لـــذلك ، يمكـــن أن يكون السلوك العدوانى لأحد الطـــلاب تجـــاه معلميـــه ، أو وجـــود مشكلة حادة بين مدير المدرسة وبعض المدرسين ، أو العلاقات الأسرية الخاصة .

٥ –تابع أسلوب الملاحظة

إن علم النفس هو علم دراسة السلوك الإنسانى وهو لا يعـد بـالأمر البسيط أو اليسير . ونظراً لأن هذا السلوك الإنسانى لا يتسم بالثبات حيـث يتغير بتغير حالة الفرد وما يطرأ عليها والزمان وما يمر منه والمكان وما يشـمل سلوكه من تغيير أمر وارد .

وحتى نستطيع أن نرصد مثل هذه المظاهر السلوكية ، يجب أن نتعرف على الوسائل والأساليب القديم منها والحديث على حد سواء بما يسهل علـى الباحث من مهمته فى جمع البيانات ومن أهمها الاستبيان ، المقابلة ، الملاحظة ، وفيما يلى سوف نلقى الضوء على الملاحظة كطريقة لجمع البيانات :

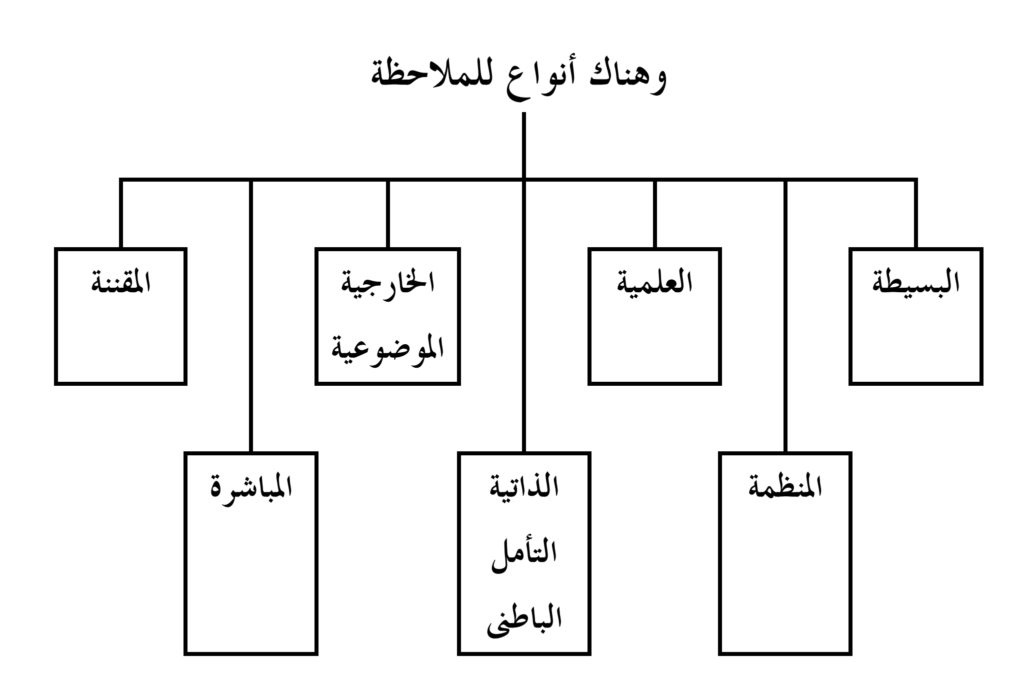
تعد الملاحظة وسيلة من أهم الوسائل التى اعتمد عليها الإنسان مـن قديم الزمن فى جمع البيانات المتصلة بالبيئة وتسجيلها بترتيب وبشكل موضوعى وفى ترابط وتناسق هادف ، هذا ونجد مختلف الوسائل الأخرى تعتمـد علـى الملاحظة .

الملاحظة هى إحدى أركان العملية العلمية فالعلم يبـدأ بالملاحظـة ثم يعود إليها مرة أخرى لكى يتحقق من صحة النتائج التى توصل إليها ومع أهمية الملاحظة إلا أن هناك بعض الحالات التى لا يتيسر فيها استخدام هذه الوسـيلة فى البحث وهى فى الحالات المرضية وكذلك الحالات التى يرغب فيها الباحث فى حراسة أنواع معينة من السلوك كسلوك جنسـى أو بعـض الأزمـات أو الخلافات الأسرية وكذلك فى المواقف التى يصعب فيها على الباحث أن يتنبـأ بأنواع السلوك المطلوب دراستها .

والملاحظة العلمية تختلف عن الملاحظة غير العلمية بأنها تتم عن قصد وبصورة منظمة ويهدف الباحث من ورائها إلى تحقيق هدف محدد الوجهة وواضح المواد ورغم تعدد الآراء التى تناولت الملاحظة العلمية بالتعريب واختلافاتها إلا أنه أمكن استخلاص تعريفاً للملاحظة العلمية .

معنى الملاحظة العلمية : Scientific Observation

هى أداة من أدوات البحث العلمى عن طريقها يتم جمع بيانات حال الظاهرة سواء ما يتصل منها بسلوك الأفراد الصادر أم تصرفاتهم عن التعرض لبعض المواقف الطبيعية أو المصطنعة التى يمكن مشاهدتها .



أولاً : الملاحظة البسيطة :

ويطلق عليها أيضاً الملاحظة المباشرة وعلى الرغم من أنها لا تخضع للضبط العلمى وما يتضمنه من صور مبسطة من المشاهدة والاستماع إلى إنها تفيد فى الدراسات الاستطلاعية وهذا النوع من الملاحظة إنما يتم بإحدى طريقتين :

أ – الملاحظة بدون مشاركة :

وهى لا تحتاج من الملاحظة أكثر من مشاهدة وتتبع سلوكيات الأفراد تجاه موقف اجتماعى أو الاستماع إلى حوار معين دون ظهور القائم بالملاحظة فى المواقف وبالتالى لا يشارك الأفراد فيما يقومون به من أعمال أو أنشطة بم لا يعمل على أن يتغير سلوكهم الطبيعى أو التلقائى إلى سلوك تصنعى مرغوب اجتماعياً .

ب – الملاحظة بالمشاركة :

وفيما يقوم الباحث بمشاركة الأفراد المراد ملاحظتهم فى حياتهم ومشاعرهم وأنشطتهم وكأنه فرد من هذه الجماعة خاصة لنفس الظروف التى يمرون بها حتى لا يكتشفوا أمره وقد يحدث أن يكشف عن الظروف التى يمرون بها حتى لا يكتشفون أمره وقد يحدث أن يكشف عن شخصية وخاصة عندما تألفه الجماعة وفى هذا النوع من الملاحظة العديد من المشاكل التى يمكن اختصارها فيما يلى :

١ – كيف ومتى يقدم للجماعة التى يقوم بملاحظتها ؟

٢ – ما يقوم بملاحظته ؟

٣ – متى يقوم بتدوين ملاحظته .

٤ – كيف يقوم بتسجيل بيانات دقيقة ، وخاصة بعد مرور وقت على ملاحظته ؟

ثانياً : الملاحظة المنظمة :

يتطلب هذا النوع من الملاحظة ضرورة توافر التحديد الدقق والضبط العلمى من قبل القائم بالملاحظة ويتم إجراءها إما فى مواقف طبيعية يتعلق خلالها الملاحظون على حريتهم أو سجيتهم أو ملاحظة تصرفاهم ومشاعرهم حيال مواقف مصطنعة ، ولما كان الكثير من الظواهر تتغير إذا ما لوحظت فى ظروف مستحدثة الأمر الذى يوضح أنه كلما كان الموقف طبيعياً كلما أتم رصد الظواهر التى يتم ملاحظتها بالدقة .

ومن أسس هذه الطريقة المنظمة والمخططة ما يلى :

١ – تحديد عدد الأفراد الذين سيقوم بملاحظتهم .

٢ – تحديد جانب السلوك موضع الدراسة تحديداً دقيقاً .

٣ – تخصص الباحث ووعيه لعمله حتى لا يخلط بين ما يحدث وبين تفسيره له.

٤ – أن نقوم بملاحظة بدون أن يشعر بها الملاحظ .

٥ – أن يقوم بالملاحظة المنظمة أكثر من باحث حتى إذا أغفل واحداً منهم عما يحدث يسجله الآخر وفى النهاية يأخذون ما تتفق عليه تقاريرهم وينبذون الباقى .

ثالثاً : الملاحظة العلمية :

وتعنى الملاحظة المنهجية المقصودة وهى توجه انتباه الباحث إلى

الظروف والوقائع لكشف ما يربط بينهم من حالات وعلاقات مستقرة هـذا ونستعين بأدوات علمية لتسجيل وقياس الظواهر لحل الدراسة وهناك ما يجب مراعاته عند استخدام الملاحظة العلمية :

١ – <u>الموضوعية فى جمع البيانات</u> :

حيث يجب أن نعرف كل ما نـود معرفتـه وملاحظتـه وتسـجيله تعريفاً دقيقاً ففى هـذه الحالـة يـزود الملاحـظ بقائمـة تشـتمل ألـوان السلوك المراد ملاحظتها أو يزود بجـد ولا تسـجيل بمثـل مـرات تكـرار حدوث الظاهرة وقد أمكن دراسة نمو الأطفال وتسجيل الكثير مـن ألـوان نشاطهم الحركى والمعرفى والاجتمـاعى مـن خـلال بطاقـات الملاحظـة وقد أفادت هذه الأساليب المنظمة فى قياس التغيرات بطريقة موضوعية بعيـدة عن الاعتماد عن الذاكرة فقط أو الأهواء الخاصة فى ملاحظة ألوان سـلوكية دون أخرى .

٢ – <u>الفرضية والموضوع</u> :

حيث تتطلب الملاحظة المنظمة ضرورة تحديد جوانب النشاط الـذى يجب ملاحظته وتحديد الأهداف التى من أجلها استخدام أسـلوب الملاحظـة ويعتبر تحديد الأهداف وتحديد جوانب السلوك أساساً ومقوماً مـن مقومـات الأسلوب العلمى فى البحث والدراسة بصفة عامة وحتى تبعد عـن الارتجاليـة والعفوية فى الدراسة من ناحية أخرى .

٣ – <u>تدريب الملاحظين</u> :

حيث يتطلب إجراء الملاحظة المنظمة ضرورة تدريب مـن يقومـون بالملاحظة بحيث يتعودوا الموضوعية وينمو لـديهم أسـلوب النقـد الـذاتى

ولهذا فإن جداول الملاحظة وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير كلها تعد من أهم الأدوات التى يمكن الاعتماد عليها فى عمليات الملاحظة المنظمة .

رابعاً : الملاحظة الذاتية (التأمل الباطنى) :

وفيها يتم ملاحظة الفرد للعمليات النفسية التى تدور بداخله أى تأمل الفرد لما يجرى فى عوره من احساسات وانفعالات بهدف تحليل أو تأمل ووصف تلك الحالات المختلفة . وتعد طريقة بحثية يمكن الاعتماد عليها كلية فى دراسة مختلف الظواهر محل اهتمام علماء النفس وخاصة إن ما توصلت إليـــه نتـــائج البحوث التى استخدمت التأمل الباطنى اتفقت مع النتائج التى أســـفر عنـــها التجريب والملاحظة الموضوعية .

خامساً : الملاحظة الخارجية (الموضوعية) :

وخلالها يتم ملاحظة منظمة للسلوك الظاهرى للفرد وبـــذلك فهـــى ليست مجرد ملاحظات عابرة ولكنها تنفيذ وفق خطة موضوعية بحيـــث يـــتم تسجيل هذه الملاحظات بشكل منظم لمعرفة العلاقات بين الظواهر عامة ولذلك فهى عرضة للتمحيص والتحرى للتأكد من مدى صدق وصحة البيانات التى تم رصدها عن الظاهرة أو الظواهر .

سادساً : الملاحظة غير المباشرة :

ونلجأ إليها عندما تقتصر الضرورة دراسة ظاهرة كانت موجـــودة فى حقبة زمنية سالفة ، ومن ثم ينقب الباحث فى بعـــض الوثـــائق والســـجلات التاريخية التى تزخر برصد هذه الظاهرة للاستعانة بهـــا فى دراســـته لوصـــفها وتفسيرها .

سابعاً : الملاحظة المقننـــة :

وفيها يحدد الملاحظ لما يريد بالتحديد معرفته لملاحظة جوانب السلوك المراد دراسته ومن أشهر التكتيكات المستخدمة ما يعـــرف باســـم كراســـات الملاحظة ، وفيما يلى نموذج لكراسة ملاحظة أعدها عمـــاد إسماعيـــل عـــام ١٩٦٣م لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى قسمت هـــذه الكراسة إلى ستة أقسام :

القسم الأول : يشتمل على بيانات عامة ومعلومات عن الأسرة .

القسم الثانى : يتضمن بيانات الحالة الجسمية والصحية والفسيولوجية .

القسم الثالث : يحتوى على بيانات عـــن القـــدرات العقليـــة والـــذكاء والتحصيل ... الخ .

القسم الرابع : يتضمن مجموعة السمات الشخصية ومميـــزات الســـلوك الاجتماعى .

ويعد الأساس فى هذه الكراسة ويقوم فى هذا القسم بملاحظة السلوك بموجب خمس تقديرات وتنبه كل سمة من سمات الشخصية وكذا لكل ســـلوك اجتماعى ، وفيما يلى ثبت بهذه السمات وأنواع السلوك :

١ – العناية بالمظهر الخارجي .

٢ – المبادأة .

٣ – الثبات الانفعالى .

٤ – الضبط .

٥ – المرح .

٦ – المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة السرور .

٧ – المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة الألم النفسى .

٨ – المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة الألم الجسمى .

٩ – المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة السرور .

١٠– المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة الألم النفسى .

١١– المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة الألم الجسمى .

١٢– الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية .

١٣– الاجتماع مع الآخرين .

١٤ – القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين .

١٥– رعاية الغير .

١٦– حب الاستطلاع .

١٧– الميل إلى التملك .

١٨– التركيز .

١٩– الرغبة فى المرح وحب الظهور .

٢٠– القيادة .

٢١– السيطرة .

٢٢– الطاعة .

٢٣– العدوان المادى .

٢٤– العدوان اللفظى .

٢٥– الآثـــار .

٢٦– المنافسة .

٢٧– الغـــيرة .

٢٨– الحماس .

٢٩- الشجاعة .

٣٠- المثابرة .

٣١- الإحساس بالنقد .

٣٢- تقدير الذات .

القسم الخامس : ويشتمل على مجموعة من الملاحظات العامة (متنوعات).

القسم السادس : ويشتمل على النواحى الملاحظة كالاضطرابات النفسية التى لوحظت على الفرد موضوع الملاحظة .

من مميزات هذه الكراسة :

صياغة السمات فيها بطريقة إجرائية مما يسهل على الملاحظ عملية التقويم كذلك أمام كل سمكة خمس بدائل أو رتب بحيث يتمكن الملاحظ من تحديد درجة هذه الصفة أو شدها وحين تطبيق هذه الكراسة لابد وأن تستمر فترة الملاحظة لمدة طويلة نسبياً حيث تتاح للملاحظ الفرص الكافية لملاحظة الفرد وتقويم السلوك لديه من أكثر من موقف .

قواعد الملاحظة :

لكى تكون الملاحظات دقيقة وصادقة يجب إتباع القواعد التالية :

١ - التخطيط مسبقاً للملاحظة : وذلك بناء على أهداف المشكلة التى تدرسها ويجب الفصل تماماً بين ما نلاحظه من سلوك وأية تفسيرات يمكن استنتاجها من الملاحظة على أن يجيب الباحث قبل البدء فى جمع البيانات على السؤالين التاليين عند التخطيط للملاحظة :

أ - ما الغرض من الملاحظة ؟

ب - ما السلوك الذى يجب ملاحظته ؟

والسؤال الثانى وهو الأهم وهو المرتبط مباشرة بما نلاحظه ولذلك يجب تحديد أنواع السلوك المراد ملاحظته ، وتعريف هذا السلوك تعريفاً إجرائياً يسهل تسجيله . ولهذا من الأفضل استخدام بعض الأدوات التى تساعدنا على تسجيل الملاحظات ورغم إن أدوات الملاحظة ليست اختبارات بالمعنى التقليدى إلا أنها يمكن أن تعطينا بيانات تتعلق بما يلى :

* الفروق الفردي بين الأفراد .
* عمل تنبؤات عن السلوك فى المستقبل ولذلك فمن الواجب أن نعرف مسبقاً ماذا نلاحظ وكيف نلاحظه .

٢ – التركيز على نوع أو نوعين من السلوك فقط ففى فصل قد يزيد عدد الطلبة فيه على ٣٠ طالباً يستحيل ملاحظة كل أنواع السلوك الحادث فى وقت ما . ولكى يستطيع الباحث أن يحصل على بيانات دقيقة إذا ركز على نوع واحد أو نوعين من السلوك . وقد يعتقد البعض أن التركيز على نوع واحد من السلوك يترتب عليه عدم الانتباه لأنواع أخرى مهمة من السلوك إلا أن السلوك إذا كان يمثل خطأ فإنه سوف يتكرر وإذا لم يحدث إلا مرة واحدة قلنا أن نفترض أنه غير هام ولكن فى نفس الوقت يجب أن يكون الباحث على حذر من بعض الأحداث غير المتوقعة التى قد تكون مهمة فى فهم سلوك الفرد .

٣ – استخدام صفات واضحة غير غامضة حتى تكون الملاحظة محددة نصف السلوك وصفاً سليماً ومن هنا أهمية تعريف السلوك المرغوب ملاحظته تعريفاً إجرائياً حتى يمكن تحويله إلى سلوك ظاهر قابل للملاحظة المباشرة.

٤ – أن يكون كل سلوك ملاحظة مختلفاً عما أداه من أنواع السلوك الأخرى وذلك أن تدخل أنواع السلوك يجعل من الصعب وصفها وتصنيفها والتعريف الإجرائى يساعد على تجنب التداخل بين أنواع السلوك المختلفة .

٥ – أن يكون الباحث واعياً بما يحدث من أخطاء الملاحظة التى تحدث نتيجة لاختبار أوقات معينة تلاحظ فيها السلوك وللتفادى هذا الخطأ أو الإقلال منه لابد من ملاحظة نفس الفرق فى أوقات وأيام مختلفة فتلاحظ فى اليوم الأول مثلاً الساعة التاسعة صباحاً وفى اليوم الثانى الساعة العاشرة صباحاً وبعد يومين آخرين تلاحظه الساعة الثانية ظهراً وهكذا .

٦ – تسجيل وتلخيص الملاحظات عقب حدوثها مباشرة إذا كان من المقدر تسجيل السلوك أثناء حدوثه .

٧ – أن يختار الباحث من يلاحظه فى كل مرة فالاختصار على عدد محدد من الأفراد كل مرة يجعل الملاحظة أيسر وأسهل فى تسجيلها .

٨ – تأجيل تفسير السلوك إلى ما بعد البيانات فكثيراً ما يترتب على محاولة الباحث تفسير السلوك أثناء حدوثه .

٩ – ألا يظهر الباحث أنه يلاحظ سلوكاً ما أو فرداً فعندما يعلم الناس أنهم تحت المراقبة يتصرفون بطريقة غير طبيعية .

آليـــات الملاحظة :

تتم الملاحظة العلمية فى المراحل الأولى للبحث العلمى بما يفيد فى جمع بيانات صادقة عن حال الظاهرة محل الدراسة هذا ونجد أن الملاحظة تعتمد على عدد من الآليات وطبقاً لنوعية وطبيعة الظاهرة محـــل البحـــث أو الموضـــوع الملاحظ فإنه يحدد الوسيلة أو الآلية المناسبة فإذا ما استعان الباحث بالملاحظـــة البسيطة فإنه يعتمد على مجرد الحواس الخمس أما إذا لجأ إلى استخدام الملاحظة العلمية فإنه يعتمد إلى استخدام الأدوات يستطيع الوقوف علـــى مـــا تكنـــه الظاهرة من سلوكيات أو مواقف أو مظاهر وذلك بالاستعانة بإحدى آليـــات الملاحظة أو أكثر وهذه الآليات تتمثل فى الآتى :

١ – الحواس .
٢ – الأدوات والأجهزة المساعدة .
٣ – الوسائل المعينة .
٤ – الوثائق التاريخية .

ومن الوسائل المعينة ما يلى :

أ – المذكرات التفصيلية .
ب – الصور الفوتوغرافية .
جـ– الخرائط .
د – استمارات البحث .
هـ– نظام الفئات .
و – مقاييس التقدير .
ز – المقاييس السسيومترية .

وهناك أيضاً إجراءات لابد أن تتبع من القيام بالملاحظة المباشرة والملاحظة غير المباشرة أيضاً .

إجراءات الملاحظة المباشرة :

تتطلب الملاحظة العلمية المقصود المباشر سواء المحددة أو غير المحددة إجراءات تتضمن دقتها ودلالتها بالنسبة للمشكلة موضوع البحث .

ومن هذه الإجراءات :

١ - إعداد استمارة الملاحظة :

وهذه الاستمارة تحدد للباحث ما سيقوم بملاحظته فى المواقف التى يدرسها وتكون هذه الاستمارة عامة جداً أى تتضمن فقط جوانب رئيسية فى الدراسات الاستطلاعية التى تجرى فيها ملاحظات غير محددة وتكون الاستمارة محددة أى تتضمن عناصر تفصيلية لما سيقوم الباحث بملاحظته فى الدراسات الوصفية أو التجريبية .

ففى الحالة الأولى قد تتضمن الاستمارة جوانب مثل الشكل العام للقرية فالخصائص الفيزيقية الاستجابة للغرباء ... الخ .

أما فى الحالة الثانية فتكون العناصر محددة مثل عدد أدوار المترل ، فناء المترل ، اتساع الطرقات ، المواصلات بها ... الخ .

وكلما كانت المشكلة أكثر تحديداً كلما كانت عناصر الملاحظة أكثر تحديداً بالطبع .

٢ - تسجيل الملاحظات :

لابد للباحث من أن يسجل ملاحظاته بدقة بقدر الإمكان وأن يميز

فى هذا التسجيل بين الوصف الموضوعى لما يلاحظه وبين انطباعاته عن الأشياء أو الأحداث التى يلاحظها وتعتمد كيفية التسجيل على طبيعة الموقف الـذى يلاحظه من جهة أخرى .

التأكد من صدق الملاحظات :

إن الإنسان دائماً عرضه للخطأ فى ملاحظاته سواء على مجرد الوصف أو على مستوى الانطباعات عما يراه . كما أنه عرضه أيضاً للخلط بين الوصف الموضوعى وبين انطباعاته عم يصف .

ولذلك فإنه لابد دائماً من التأكد من صدق ملاحظات الباحث عن طريق مقارنتها بملاحظات خيرة من الباحثين أو عن طريق تكرار هذه الملاحظات أكثر من مرة كما يجب على الباحث أن يحدد بدقة معنى العبارات التى يستخدمها فى الوصف .

إجراءات الملاحظة غير المباشرة :

يستخدم الباحث للحصول على هذه الملاحظات غير المباشرة أدوات علمية دقيقة تختلف باختلاف مصدر هذه الملاحظات وسوف نتحدث عنها بالتفصيل فيما يلى :

١ – بالنسبة للمصادر المسجلة :

مثل تاريخ البيان والمذكرات والخطابات والوثائق والسجلات يستخدم الباحث ما يعرف بأداة تحليل المضمون حيث يطلع الباحث على وثيقة يقوم باستخدام المادة التى تفيده فى الإجابة على مشكلة البحث منها تبعاً لأبعاد تحليله يحددها إما قبل أو بعد الإطلاع على الوثيقة مثال ذلك إذا كان الباحث

بصدد دراسة مشكلة مثل العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والانتماء الطبقى لمجموعة من الأدباء وبين مضمون أعمالهم الأدبية وما تغير عنه القيم فإنه يطلع على تاريخ حياة هؤلاء الأدباء كلما سجلوه فى مذكراتهم (إن وجد) ويستخلص منها معلومات خاصة بأبعاد معينة مثل مهنة الوالدين والعلاقة بينهم وأسلوب ترتيبها لأبنائها الذى أصبح أديباً فيما بعد والتجارب الشخصية التى مر بها كنوع تعليمه وصداقاته ... الخ .

ثم يقوم بالإطلاع على الروايات أو القصص التى كتبوها لكى يستخلص منها القيم والمثل الاجتماعية التى تدعو إليها هذه الروايات عن طريق تحليل شخصيات ومواقف الرواية المختلفة .

٢ – بالنسبة للمصادر البشرية :

وفيها يستخدم الباحث أسلوبان رئيسيان لجمع المادة من المصادر البشرية هما الاستبيان والمقابلة .

إجراءات تعمل على نجاح الملاحظة :

نظراً لاختلاف وجهات النظر حول إدراكنا لما نشاهده من أحداث أو وقائع إنما يؤكد على أن الملاحظة العابرة تختلف تماماً عن الملاحظة العلمية التى يتبع فيها القائم بالملاحظة أسس علمية تضفى عليها الدقة وتكسب الباحث الإدراك الواعى لجوانب الظاهرة التى يلاحظها ولذلك يجب أن يتبع الباحث عدة إجراءات تعمل على إنجاز مهمة قيامه بالملاحظة بنجاح منها:

١ – نظراً لأن الملاحظة تحتاج إلى مران وتخطيط لإجرائها وتسجيلها لذلك يجب أن يكون الباحث ذا خبرة كافية مع طول ممارسة لها .

٢ – يجب أن يحدد مجال ملاحظته وفقاً للأهداف الموضوعة للدراسة التى بدورها تمكنه من التحقق من صحة الفروض المطروحة للبحث .

٣ – أن يتخير الأسلوب الأمثل لتسجيل ملاحظاته بشكل منظم بمرتب وفى نفس الوقت لا يستغرق وقتاً حتى لا تحيد الملاحظة عن هدفها .

٤ – إذا كان معايشته لأفراد البحث يفيد فيجب أن يلتزم بما تمليه الأفراد ويشاركهم فى أعمالهم وأنشطتهم حتى لا تدخل الريبة والشك من أمره فى نفوس الأفراد الملاحظين لأنه عندما تكتشف شخصيته نجد أن سلوكيات الأفراد تتغير من شكلها الطبيعى إلى المتصنع .

٥ – باندماج القائم بالملاحظة فى أنشطة الجماعة تعمل على إرجاء تسجيل الملاحظات بما يجعل بعضها عرضة للنسيان أو عدم تسلسل أو ترتيب حدوثها عند تدوينها .

٦ – أن يوائم الباحث بين تدوين الملاحظات وبين ما يتطلبه الموقف الذى يلاحظه لتركيز انتباه ، فقد تؤدى الملاحظة المتعمقة إلى كشف دلالات أو نماذج غير متوقعة لبعض أنماط السلوك الحادث .

مميزات الملاحظة :

١ – لعدم معرفة الأفراد الملاحظين بأهم مراقبون أو تحت الملاحظة أن يرصد تصرفاهم وتحركاهم وهو على طبيعتهم دون أو تكلف أو حيطة كما قد يحدث مع أدوات جمع البيانات الأخرى .

٢ – إمكانية جمع بيانات تتصل بسلوك الأفراد حيال بعض المواقف الطبيعية التى يتعرضون لها حيث يمكن ملاحظة الظاهرة محل البحث دون عناء كما أنه يمكن تكرار إجراءها فى أى وقت يحدده الباحث .

٣ – يمكن إجراءها على عدد قليل من الأفراد مقارنة بأدوات جمع البيانات الأخرى .

٤ – تسمح بجمع البيانات خلال مواقف سلوكية وتسجيل مظاهر هذا السلوك وقت حدوثه .

٥ – تفيد فى جمع بيانات قد يبدى فيها أحد الأفراد مقاومة الباحث حيث يرجى طرح مثل هذه الأسئلة إلى ما بعد أن تتوطد الصلة فيما بينهم .

٦ – تعتمد الملاحظة الأولية على الحواس رغم ذلك فليس هناك ما يمنع أن يستعين الباحث بم يجده مناسباً من أدوات ووسائل أخرى بم يبرز الظاهرة ويساعد على تسجيلها .

٧ – تساعد الملاحظة الجادة وتسجيلها خلال الدراسة والعلاقة بين المدرس والطلبة وكذلك فى مواقف الأداء المهاري المتعددة على إعادة تشكيل الفرق الرياضية وإعادة تخطيط برامج التدريب .

٨ – تعتبر أكثر الأدوات ملائمة لدراسة الظواهر بشكل موسع يفوق ما تتميز به الأدوات الأخرى فالملاحظة تستطيع ملاحظة ما يحيط بالظاهرة من جوانب حيث أن بعضاً من السلوك الإنسانى لا يمكن دراسته أو رصده والوقوف على درجته أو مداه إلا عن طريقها .

عيوب الملاحظة :

١ – عندما يدرك أو يشعر الأفراد أهم تحت الملاحظة فإهم يعمدون على هذيب سلوكهم وتعديل تصرفاهم .

٢ – لا يمكن التنبؤ بحدوث سلوك معين ورصده إلا إذا كان الباحث متواجد أثناء وقوعه .

٣ – تدخل عوامل خارجية كالطقس وقدرة الباحث على احتــواء الموقــف الملاحظ وشخصيته وفلسفته فى إجراءات الملاحظة ولــذلك يجــب أن يتحرر الباحث من وطأة التأثير أو التميز مخبئاً رؤيته الشخصى فى تفسير الظاهرة .

٤ – يحكم الملاحظة المكان والزمان الذى تحدث فيه الظاهرة ومن ثم مضــى قاصرة عند متابعة ظاهرة مماثلة فى أماكن متفرقة .

٥ – تعتمد الملاحظة على سلامة حواس القــائم بالملاحظــة ولــذلك قــد لا تصيب فى متابعة الحدث أو الظاهرة .

٦ – كثيراً ما يخطئ القائم بالملاحظة وخاصة عنــدما يخلــط بــين تحديــد ما يلاحظ وتفسيره للظاهرة الحادثة .

٧ – لا تفيد الملاحظة فى الوقوف على بعض الأحداث الخاصة بالأفراد .

٨ – مع تعدد القائمين بالملاحظة فإن رصد الظاهرة ينبــأ بتعــدد رؤاهــم فتتضارب البيانات التى يتم تسجيلها فيما بينهم .

٩ – كثيراً ما يكون للعقل الباطن من تأثير على تسجيل الملاحظات بشــكل مغاير فقد ينفى الباحث وجود حدث معين بتجاهل ما لا يريد ويبرز ما يتمشى مع ميوله واتجاهاته الشخصية .

٦ – *الاختبـــارات*

يستخدم البحاث فى جمع بياناهم بالإضافة إلى الاستفتاءات والمقابلات الشخصية أدوات أخرى ومن أكثرها شيوعاً الاختبارات ومقـــاييس التقـــدير المتدرجة والمقاييس السوسيومترية وغيرها . ولقد وضع البـــاحثون فى المجـــال التربوى والنفسى والاجتماعى مئات من هذه الأدوات كمـــا أن كـــثيراً مـــن الباحثين يصممون بعض هذه الأدوات بأنفسهم ، وتحتـــوى كتـــب القيـــاس النفسى والتربوى وصفاً للعديد من هذه الأدوات . كما تحتوى علـــى تحليـــل لمكوناها وتقويم بين مزاياها ونواحى القصور فيها وحدود استخداماها التربوية والنفسية .

وتستهدف بعض هذه الأدوات قيـــاس القـــدرات العقليـــة العامـــة كاختبارات الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة كالاختبارات الـــتى تقـــيس القدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة المكانية والقدرة الميكانيكية والقـــدرة الكتابية والقدرة على الاستدلال والقدرة الفنية والقدرة الموسيقية . ويستهدف البعض الآخر قياس مستوى التحصيل سواء أكان ذلك فى صورة معلومات أو مهارات كاختبارات التحصيل المقننة فى العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات وغيرها من المواد الدراسية .

وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات سواء أكانت تقيس اســـتعدادات عقلية أو معلومات تكشف وتحدد لنا مســـتوى الأداء أو التحصـــيل الـــراهن للأفراد موضع الدراسة إلا أها تمكن الباحث من التنبؤ باستعدادات الأفـــراد للنجاح فى مجالات معينة لم تتح لهم خبرها بالقدر الكافى .

ويتوافر فى مجالات البحوث التربوية والنفسية مجموعة أخرى من الاختبارات والأدوات التى تقيس ميول الأفراد نحو ألوان النشاط التعليمى وأنواع المهن المختلفة، كما تتوافر أيضاً اختبارات تقيس الاتجاهات الاجتماعية، أى أنها تحاول أن تتعرف على أنماط استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوعات اجتماعية جدلية معينة . وفضلاً عن ذلك فثمة أدوات لقياس القيم التى يعتبرها بعض الباحثين تجمعات تنتظم حولها الاتجاهات المختلفة . وهناك مجموعة أخرى من الأدوات والاختبارات تستهدف قياس توافق الفرد مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ، كما تستهدف قياس سمات الشخصية على اختلافها .

والاختبارات النفسية والتربوية أدوات صممت لوصف وقياس عينة من جوانب معينة للسلوك الإنسانى . وقد تستخدم الاختبارات وما تسفر عنه من أوصاف موضوعية مقننة للسلوك ، موضوعة فى صور كمية كأساس للمقارنة بين شخص وآخر أو بين شخص وجماعة باعتبارها إطاراً مرجعياً أو معياراً ، أو بين جماعة وجماعة أخرى . واختبارات الاستعدادات العقلية والتحصيل مثلاً تقيس أفضل أداء يقدر عليه الأفراد . وفى ظل أفضل الظروف تحاول اختبارات الشخصية أن تقيس السلوك النمطى . وتستخدم الاختبارات عامة كما سبق أن أوضحنا لوصف السلوك الراهن وقياس ما يطرأ عليها من تغير نتيجة لتعرضها لعوامل ومؤثرات تؤثر فيها وللتنبؤ بالسلوك المقبل على أساس الأداء الراهن .

وتستخدم الاختبارات التربوية والنفسية فى التجارب التى تجرى فى الفصل للتسوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة . ولوصف مستوى التحصيل قبل تطبيق طرق معينة للتدريس مثلاً يقصد وضعها موضع التجريب،

ولقياس متوسط التحسن فى التحصيل نتيجة لتأثير العامل التجريبى أو المستقل، ولتقديم الفاعلية النسبية لهذه الطرق المستخدمة .

وتستخدم الاختبارات أيضاً فى الدراسات الوصفية لتحديد ووصف الظروف الراهنة فى وقت معين . فهى تساعدنا على المقارنة بين مستوى تحصيل تلميذ معين ومستوى تحصيل زملائه فى الفصل أو المقارنة بين جماعة معينة وجماعات أخرى فى نفس المدرسة أو فى مدارس أخرى .

ولما كانت الاختبارات تؤدى إلى جمع بيانات وأوصاف كمية فإنها تمكن الباحث من القيام بتحليل أدق بما يمكن أن يتوصل إليه لو أنه اعتمد على الأحكام الذاتية وحدها .

اعتبارات هامة فى إعداد الاختبارات :

كثيراً ما يحتاج الباحث إلى وضع اختبار لقياس بعض المتغيرات التى ترتبط بالظاهرة التى يدرسها . وطبيعى عليه أن يراعى فى مثل هذه الحالات اعتبارات كثيرة من أهمها ما يأتى :

١ – يحدد الباحث المجتمع الأصل الذى يضع له الاختبار ، كما يحدد أبعاد القدرة أو السمة التى يعمل على قياسها .

٢ – ينتقى عناصر الاختبار التى تستوعب جميع هذه الأبعاد ويتحقق له ذلك بدراسة مجال السلوك المطلوب قياسه دراسة مسحية لتحديد جوانبه وأهمية كل جانب ووزن كل جانب بالنسبة للمجال ككل ، ثم يطابق بين عناصر الاختبار وهذا المجال .

٣ – مراعاة الصياغة المناسبة لأنواع الأسئلة أو العناصر التى يتضمنها

الاختبار ، ويتأكد من مستوى ملاءمة صياغة هذه الأسئلة أو العناصر لأفراد عينة بحثه .

٤ – يضع الباحث الحدود الزمنية الملائمة لتطبيق الاختبار ويتطلب ذلك عادة تجربة استطلاعية للاختبار على عينة محدودة من نفس المجتمع الأصل الذى سيجرى الباحث دراسته على عينات أخرى منه .

٥ – يفحص الباحث استجابات العينة الاستطلاعية بقصد إدخال بعض التعديلات على عناصر الاختبار وتعليماته ، وقد يحذف بعض العناصر ويضيف عناصر أخرى ، أو يعدل فيها ، وعليه أن يراعى أثناء ذلك أن هذه العناصر تقيس جميع جوانب القدرة أو السلوك التى يهدف إلى قياسها بالنسب الملائمة .

٦ – مراعاة توافر شروط الموضوعية والثبات والصدق فى أداء البحث التى يضعها ويستخدمها .

الموضوعية : Objectivity

ينبغى أن تتوافر فى الاختبار شروط الموضوعية ، ويقصد بها عادة عدم اختلاف المصححين فى تقدير الإجابات على أسئلة الاختبار ، ولذلك يفضل استخدام أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد وأسئلة المقارنة والتكملة حيث يسهل على الباحث تصحيحها على نحو موضوعى . كما يقصد بموضوعية الاختبار أن يكون لأسئلته نفس المعنى عند مختلف أفراد العينة التى يطبق عليها الاختبار ، أى أن السؤال لا يقبل التأويل . ويمكن للباحث أن يتحقق من ذلك بتجربة استطلاعية لعناصر أو أسئلة الاختبار ، حيث يلقى السؤال على عدد من الأفراد ، ويطلب من كل واحد منهم أن يبين بلغته معنى

السؤال فإذا اتضح اختلاف هؤلاء الأفراد حول المعنى فلابد من إعادة صياغته حتى يتحقق شرط الموضوعية .

الصـــدق : Validity

ويقصد بصدق الاختبار أو أداة القياس أن تقيس فعلاً مـــا وضــعت لقياسه . ويستخدم الباحثون عادة أسلوبين للتحقق مـــن صـــدق أدواتهـــم ، أولها هو التحليل المنطقى لمكونات الموضوع الذى يستهدف قيـــاس ثم يقابـــل بين هذه المكونات وعناصر الاختبار فإذا تطابقـــا كـــان الاختبـــار صـــادقاً ، وثانيهما هو الأسلوب التجريبى بأن يحسب درجة العلاقة بـــين نتـــائج عينـــة من الأفراد طبق عليهم الاختبار ودرجاتهم التى حصلوا عليهـــا مـــن مصـــدر خارجى مستقل عن الاختبار يتوفر فيه درجة عالية من الصدق ، فـــإذا كـــان معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ودرجات المحك الخارجى المستقل عالياً كان الاختبار صادقاً .

وتحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية ولا شك من تحقيـــق الثبـــات ، لأنه من المحتمل أن تكون أداة معينة ثابتة ولكنها غير صادقة . وهناك أنـــواع من الصدق المنطقى والصدق التجريبى تتفاوت فى دقتها ، وعلى أيـــة حـــال فإن طبيعة البحث والغرض منه تحدد فى معظم الحالات نوع الصدق المقبـــول ودرجته .

ومن أنواع الصدق يمكن أن نشير فى إيجاز إلى ما يلى :

١ – الصدق الظاهرى : Face Validity

وهذا النوع هو أقلها من حيث الجودة ، فإذا كان هناك دراسة معينـــة واستخدم الباحث فيها أداة معينة لقياس سلوك معين ، وكانت هذه الأداة من

وضع الباحث نفسه أو غيره مقننة ولم يسبق أن اختيرت درجة صحتها ، واستخدم الباحث فى اختبار صدقها أسلوب الصدق الظاهرة فإن الأساس المدعم لقبول البيانات والمعلومات التى حصلنا عليها عن طريق هذه الأداة سوف يكون ضعيفاً . وإذا لم تكون هناك وسائل أفضل فى إمكان الباحث استخدامها وكانت ظروف معينة فى البحث تفرض علينا قبول هذا النوع من الصدق فإنه ينبغى أن نقبل هذا النوع من الصدق ولكن فى تحفظ ، وفى مثل هذه الحال ينبغى أن ننظر إلى البحث أو الدراسة ككل لنتبين إلى أى مدى قد راعى الباحث الدقة فى كل خطوة ، كما يمكن أن نقارن نتائج البحث بنتائج أبحاث أخرى مماثلة استخدمت فيها أدوات قياس صحيحة فإذا اتفقت النتائج إلى درجة كبيرة فإنها فى هذه الحال تدعم موقف الباحث إزاء استخدامه أسلوب الصدق الظاهر .

٢ – الصدق الداخلى : **Internal Validity**

وهذا النوع من الصدق أحسن قليلاً من النوع السابق وهو يشير على تحليل محتوى الاختبار أو أداة القياس المستخدمة . وتتضمن هذه العملية عادة تحليل عناصر الاختبار بطرق إحصائية معينة لمعرفة درجة السهولة ودرجة الصعوبة وإلى أى مدى يمكن لهذه العناصر أن تميز بين الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية على الاختبار والأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس الاختبار .

وتقوم الفكرة فى ذلك على أن الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على الاختبار يعكسون خصائص السلوك المراد قياسه بدرجة أكبر من هؤلاء الذين حصلوا على درجات منخفضة .

ونحن نفترض عادة فى هذا الحال أن الاختبار ككل صحيح .

وعن طريق هذا الأسلوب يمكن للباحث تخمين عناصر اختباره ، واختيار تلك العناصر التى لها القدرة على التمييز بين الأفراد **Discrimination Power** وأساس هذا الأسلوب هو إيجاد العلاقة أو الارتباط بين أداء التلميذ على الاختبار بأكمله ، وإجاباته الصحيحة بالنسبة للعناصر أو الأسئلة المختلفة التى يتكون منها الاختبار .

ويستخدم لهذا الغرض طرق مختلفة نذكر منها ما يأتى :

١ - أن يطبق الاختبار على مجموعة التلاميذ فى التجربة ، وتصحح أوراق الإجابة وتعطى كل ورقة إجابة تقدير رقمى متسلسل ، ثم ترتب الأوراق ترتيباً تنازلياً حسب التقدير الرقمى النهائى لكل ورقة إجابة ، ثم تصنف الأوراق بحيث تحدد مثلاً أوراق إجابات التلاميذ التى حصلت على أعلى تقدير وتقع فى أعلى ٢٥% من التوزيع ، وكذلك تحدد أوراق إجابات التلاميذ التى حصلت على التقديرات المنخفضة وتقع فى أسفل ٢٥% من التوزيع ، ثم تحدد عدد التلاميذ الذين أجابوا الإجابة الصحيحة على كل سؤال وذلك بالنسبة للتلاميذ فى المجموعتين السابقتين ، فإذا كانت أسئلة الاختبار صادقة ويتوفر لها قوة تمييز مقبولة بين أفراد المجموعتين العلوية والسفلية على التوزيع ، فإن عدد التلاميذ الذين يجيبون الأسئلة الصحيحة لكل سؤال فى الاختبار فى المجموعة الأولى يكون أكبر بكثير مما نجد فى المجموعة الثانية .

٢ - والطريقة الثانية وهى الأكثر شيوعاً فى الاستخدام ، مماثلة للطريقة السابقة ، ولكن تحدد أوراق الإجابة فى المجموعتين على أساس نسبة الـ

٢٧% العلوية التى تمثل أعلا الدرجات ، ونسبة الـ ٢٧% السفلية التى تمثل أقل الدرجات على الاختبار . ويرجع اختيار هذه النسبة بالذات إلى سهولة حساب قوة تمييز عناصر الاختبار ودلالات صدقها عن طريق استخدام جداول إحصائية خاصة أعدت لهذا الغرض . وهذا بطبيعة الحال يوفر على الباحث الكثير من العمليات الحسابية وبنفس الطريقة السابقة تحدد بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار عدد التلاميذ فى كل من المجموعتين الذين أجابوا الإجابة الصحيحة ، ولحساب دلالة الصعوبة لكل سؤال تحول الإجابات الصحيحة على السؤال بالنسبة لكل مجموعة إلى نسبة مئوية ، ثم نأخذ متوسط النسبتين فتكون هى دلالة الصعوبة . وواضح أنه كلما ارتفعت النسبة واقتربت من المائة (٩٨% مثلاً) كلما دل ذلك على سهولة السؤال وكلما كانت هذه النسبة منخفضة (٢٠% مثلاً) كلما دل على صعوبة السؤال . أما دلالة الصدق بالنسبة لكل سؤال فنحصل عليها فى صورة معامل ارتباط بين الدرجة على السؤال وبين الدرجة على الاختبار بأكمله ، وهذا المعامل هو ما نحصل عليه من الجداول . وكلما كانت قيمة هذا المعامل مختلفة كلما كانت قوة التمييز بالنسبة للسؤال عالية ، بينما تقل قوة التمييز للسؤال إذا قلت قيمة هذا المعامل . ويفضل ألا تقل قيمة صدق كل سؤال عن ٠.٢ وأن تستبعد من الاختبار الأسئلة التى دلالات صدقها صفر ، أو لها قيمة سالبة .

٣ - الصدق بالتطابق :

وهذا النوع من الصدق يعبر عنه بمعامل ارتباط أداة القياس المستخدمة مع أداة أخرى له درجة صحة عالية ومقبولة . فمثلاً إذا استخدم الباحث

اختبار ذكاء ليس له فى حد ذاته درجة صدق ولكنه فى البحث أوجد معامل الارتباط بين هذا الاختبار وبين مقياس ستانفورد – بينيه الذكاء ، ووجد أن معامل الارتباط عالياً . فإننا فى مثل هذه الحالة يمكن أن نقول إن الاختبارين يقيسان نفس الأشياء تقريباً . ولما كان اختبار ستانفورد – بينيه قد بين أن له قدرة تنبؤية جيدة عن النجاح الدراسى ، ولما كان له فى نفس الوقت درجة صحة مقبولة ، فيمكن أن نقبل اختبار الذكاء المستعمل من جانب الباحث إذا كان معامل الارتباط بينه وبين اختبار ستانفورد – بينيه ٠.٨ أكثر من ذلك .

٤ – الصدق التنبؤى : Productive Validity

إذا استطعنا أن نستخدم نتائج اختبار معين فى التنبؤ بسلوك معين فى وقت لاحق لإجراء الاختبار ، فغالباً ما تتخذ هذه الصفة التنبؤية للاختبار كدليل على صدقه .

وواضح أن هذا الصدق لابد وأن يرتبط بمعيار خارجى للسلوك بعد فترة من إجراء الاختبار . ويكون مختلفاً عن الاختبار المراد التدليل على صدقه. فمثلاً ، عندما يرتبط اختبار معين فى الاستعداد الدراسى أجرى على مجموعة من الطلاب فى السنة النهائية من المرحلة الثانوية بنجاح هؤلاء الطلاب فى دراستهم بالسنة الأولى الجامعية . فإن هذا يعتبر دليلاً على الصدق التنبؤي للاختبار . ويبحث صدق الاختبار عادة على أساس أحكام وتقدير الأساتذة القائمين على ملاحظة ومتابعة أداء أوائل طلاهم يكون هذا المعيار سليماً إذا ما عرف الأساتذة طلاهم معرفة وثيقة ، وإذا ما كان هناك اتفاق فى تقديراهم وأحكامهم على نجاح الطلاب فى دراستهم . ويمكن أيضاً التدليل

على صدق الاختبار على أساس الدرجات التى يحصـــل عليهـــا الطـــلاب فى اختبارات أخرى فى وقت لاحق للاختبار الأول .

وفى حالة دراسة صدق اختبار معين على أساس التنبؤ بســـلوك معـــين كالنجاح أو الرضا عن العمل أو الإنتاج أو حسن الأداء فى نشـــاط معـــين ، ينبغى أن تراعى الاعتبارات الآتية :

أ – الاختبار الذى يتنبأ بسلوك معين تنبؤاً جيـــداً لا يعـــنى بالضـــرورة أن الاختبار يصلح للتنبؤ بوجه عام . بل وقد يكون اختباراً غـــير صـــادق بالمرة بالنسبة لسلوك آخر . ولذلك ينبغى تحديد صلاحية الاختبار على أساس تنبؤه لسلوك محدد .

ب – إن معيار أو محك السلوك الذى يرتبط به الاختبار ويبنى على أساســـه صدق هذا الاختبار هو معيار مستقل عن الاختبار نفسه وتحديد هـــذا المعيار للسلوك يعتبر من الصعوبات البارزة التى تواجه الباحث فى هـــذا النوع من القياس فى المجال النفسى والتربـــوى . ومـــن أمثلـــة هـــذه الصعوبات عدم توفر الموضوعية فى تسجيل السلوك ، ويرجع ذلك إلى وجود عوامل متعددة تؤثر على هذا السلوك ويصعب التحكم فيهـــا أو ضبطها .

جـــ– فى معظم الحالات ، تكون المعايير المستخدمة جزئية ، غير أنها لا تقيس أو لا تتنبأ إلا بجانب جزئى من السلوك . فالتقدير الذى يحصـــل عليـــه الطالب من أساتذة فى السنة الأولى الجامعية ، أو الدرجات التى يحصـــل عليها فى مواد دراسته بها لا تمثل إلا معياراً جزئياً للنجاح فى دراســـته بالسنة الأولى الجامعية .

د – ينبغى أن يكون المعيار موضوعياً ، وألا تتأثر تقديرات درجات الأفـــراد بمن يقوم بالمراجعة أو التقدير أو إعطاء الدرجات .

وكذلك ينبغى أن يكون المعيار متحرراً من التحيزات المرتبطة باختلاف الأدوات والظروف التى يعمل فى ظلها الأفراد ، والتفاوت فى مهارات المدرسين أو الأساتذة ، وكذلك التفاوت فى قـــدراهم علـــى التقدير وإصدار الأحكام السليمة .

هـــ– ينبغى أن يتوفر فى المعيار الثبات ، فإذا كان المعيار هو ســـلوك معـــين : أداء أو نجاح فى عمل معين ، وكان هذا الأداء يتغير تغيراً ملحوظاً مـــن يوم لآخر ، أو خلال فترات قصيرة فإنه يتعذر استخدام الاختبار للتنبؤ بها الأداء .

الثبـــات : Reliability

ويقصد بثبات الاختبار أن يعطى نفس النتائج إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة ، ويشير الثبات إلى نـــاحيتين : أولاهمـــا أن وضع الفرد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغير جوهرياً إذا ما أعيد عليه تطبيق الاختبار تحت ظروف واحدة ، وثانيهما أنه مع تكرار تطبيق الاختبار نحصـــل على نتائج لها صفة الاستقرار . ويعبر عن الثبات فى مثل هذه الحالات بمعامـــل الارتباط بين درجات الأفراد التى حصلوا عليها فى الاختبـــار فى المـــرة الأولى ودرجاهم التى حصلوا عليها فى المرة الثانية على نفس الاختبار .

ومن الأساليب أو الطرق المستخدمة فى تقدير درجات الثبات لاختبار معين نذكر الطرق الآتية :

١ – طريقة إعادة تطبيق الاختبار :

يطبق الباحث نفس الاختبار على نفس الأفراد مرتين تحت ظروف متشابهة بقدر الإمكان ، ثم يوجد معامل الارتباط بين النتائج فى الحالتين . ومن الانتقادات التى توجه إلى هذه الطريقة ، أن نذكر الفرد لإجاباته عند أول إجراء للاختبار يؤثر فى إجابته عند تطبيقه عليه فى المرة الثانية . كما تتأثر إجابات التلميذ نتيجة لعوامل أخرى مثل التمرين والتعلم والنضج أو الخبرة عموماً التى يحصل عليها فى الفترة بين التطبيقين . هذا فضلاً عن صعوبة الضبط الدقيق والمساواة بين ظروف تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه .

٢ – طريقة الصورتين المتكافئتين :

تتطلب هذه الطريقة استخدام صورتين متكافئتين للاختبار الواحد . ثم يقوم الباحث بتطبيق هاتين الصورتين على نفس أفراد المجموعة بفترة فاصلة تتراوح عادة بين أسبوعين وأربعة أسابيع على الأكثر . وإيجاد معامل الارتباط بين النتائج فى الحالتين . وتتغلب هذه الطريقة على عيوب أثر التذكر ولكنها من ناحية أخرى تتطلب توفير صورتين متكافئتين للاختبار من حيث المحتوى والتنظيم والشكل والصعوبة .

٣ – طريقة التجزئة النصفية :

وفى هذه الطريقة يطبق الباحث الاختبار مرة واحدة ثم يوجد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على جميع الأسئلة الفردية فى الاختبار ودرجاتهم فى جميع الأسئلة الزوجية . ولكى يكون استخدام هذه الطريقة مناسباً لابد أن يكون تصميم الاختبار بحيث يسمح بالتكافؤ بين الأسئلة الفردية فى الاختبار والأسئلة الزوجية فيه .

ويجب أن يطبق الباحث معادلة سيبرمان – براون لإجــراء تصــحيح إحصائى لمعامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ، وذلك لأن الثبات يتأثر بطول الاختبار .

ويفضل عادة استخدام هذه الطريقة لاعتبارات أهمها :

١ – يصعب توفر الصيغ المتكافئة لاختبار معين ، أو وضعها .
٢ – يتعذر أحياناً الحصول على نفس الأفراد لإعادة تطبيق الاختبار عليهم ، كما يصعب ضبط العوامل العارضة التى قد تنشأ فى الفترة الفاصلة بين تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه .

أهم العوامل التى تؤثر فى ثبات الاختبار :

١ – طــول الاختبار :

كلما زادت عناصر الاختبار كلما قل تأثره بعوامل الصدفة أو التخمين كما أن مثل هذه الزيادة تتيح تمثيلاً أشمل للقدرة المقاسة ، وتصبح درجة الفرد فيه أكثر تمثيلاً لقدرته وبالتالى أكثر ثباتاً .

٢ – تبــاين المجموعة :

يزداد ثبات الاختبار بازدياد تباين المجموعة التى يطبق عليها من حيث القدرات العقلية والمستويات العلمية ، والاجتماعية ، والاقتصادية وغيرهــا . وباختصار ، كلما ازداد تجانس المجموعة انخفض ثبات الاختبار .

٣ – مستوى صعوبة الاختبار :

تزداد صعوبة الاختبار كلما ازداد التخمين من قبل الأفراد فى الإجابة

عنه هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن سهولة أسئلة الاختبار تفقد القـــدرة على التمييز بين أفراد المجموعة ، وبالتالى ينخفض ثبات الاختبار .

وهناك أدوات أخرى كالملاحظـــة ومقـــاييس التقـــدير المتدرجـــة ، والأساليب السوسيومترية وغيرها ، يمكن للطالب أن يلم بهـــا بـــالرجوع إلى كتب القياس السيكولوجى التربوى .

خطوات إعداد الاختبار التحصيلي

هناك خطوات لابد لواضع الاختبار المقنن من التفكير فيهـا وهـى لا تختلف فى جوهرها إذا كان اختباراً تحصيلياً أم اختبـاراً عقليـاً ، علـى أننـا سنقتصر دراستنا هنا على الاختبارات التحصييلية والخطوات التى تمر فيها هذه الاختبارات حتى يتم تصنيفها وهى كما يلى :

١ - تحديد الغرض من الاختبـار ، ويتطلـب هـذا التحديـد الـتفكير فى المجتمع المراد تطبيق الاختبار عليه ، وفى من سـيعهد إليـه بـإجراء الاختبار .

٢ - الخطوة الثانية هى تحديد أهداف الاختبار تفصيلاً وهذه تنقسم إلى :

أ - أهداف تربوية .

ب - أهداف عملية مباشرة .

٣ - الخطوة الثالثة هى التفكير فى الأوزان المختلفة الـتى يجـب أن تعطـى الموضوعات التى يتناولها الاختبار .

٤ - الخطوة الرابعة هى تحديد زمن الاختبار وطوله

٥ - كتابة مفردات الاختبار .

٦ - عمل تعليمات الاختبار .

٧ - عمل مفتاح لتصحيح الاختبار .

٨ - تجربة الاختبار تجربة مبدئية .

٩ - قياس ثبات الاختبار .

١٠- قياس صدق الاختبار .

٢ – الخطوة الثانية هى تحديد أهداف الاختبار تفصيلاً وهذه تنقسم إلى :

أ – أهداف تربوية .

ب – أهداف عملية مباشرة .

٣ – الخطوة الثالثة هى التفكير فى الأوزان المختلفة التى يجب أن تعطى الموضوعات التى يتناولها الاختبار .

٤ – الخطوة الرابعة هى تحديد زمن الاختبار وطوله

٥ – كتابة مفردات الاختبار .

٦ – عمل تعليمات الاختبار .

٧ – عمل مفتاح لتصحيح الاختبار .

٨ – تجربة الاختبار تجربة مبدئية .

٩ – قياس ثبات الاختبار .

١٠– قياس صدق الاختبار .

١ – الغرض من الاختبار :

إن تحديد الغرض من الاختبار من حيث ميادين استخدامه والمجتمع المراد تطبيقه عليه على جانب كبير من الأهمية ، فإن كان الغرض من استخدام الاختبار فى الحصول على بيانات دقيقة كان لابد من إتباع الطرق الإحصائية والفنية التى تحقق هذا الغرض ، أما إذا كان المطلوب جمع بيانات سريعة ، أو إذا كان المفروض أن يعهد بالاختبار إلى فئة من المعلمين غير مدربة تدريباً كافياً على استخدام الاختبارات المقننة ، روعى فى تصميم الاختبار سهولة الإجراء وسهولة تفسير معاييره حتى ولو أدت هذه السهولة إلى التضحية بعض الشئ بعض الدقة ، لأن تعقيد الاختبار من ناحية التعليمات أو التصحيح سيؤدى حتماً إلى أخطاء أكبر .

٢ – تحديد أهداف الاختبار :

إن تحديد أهداف الاختبار من أهم الخطوات التى يجب علـــى واضـــع الاختبار أن يفكر فيها جيداً قبل البدء فى تصميمه ، فيجب عليه أن يفكـــر فى مشكلات مثل ، هل هدف الاختبار مجرد قياس تحصيل التلاميذ أو مســـتواهم فى خبرة مدرسيه معينة ، كما يمثلها منهج مدرسى معين ؟ أم الغرض منه أبعـــد وأهم من ذلك ، وهو تقويم مدى نجاح المدرسة فى تحقيق الأهـــداف التربويـــة العلمية فضلاً عن الأهداف الفرعية الخاصة بالتحصيل فى مـــادة معينـــة ؟ إن المجهود الذى يبذل فى حل اختبار يختلف باختلاف طبيعة الاختبـــار والغـــرض الذى وضع من أجله .

فإذا احتاج المعلم إلى اختبار يستخدم فى حدود فصـــله فى الأغـــراض التقويمية العادية قننه بسرعة وجود أهدافه بسرعة .

٣ – إمداد الخطوط العريضة للاختبار وتحديد الأوزان المختلفة :

ويقصد بإمداد الخطوط العريضة لمحتويات الاختبار، إعداد الموضوعات الأساسية التى يراد من الاختبار تقويمها ، وذلك فى ضوء القدرة الـــتى يـــراد قياسها، والمهارات المختلفة التى تتضمنها تلك القدرة، وعليه حصر الموضوعات الرئيسة المراد قياس التحصيل فيها على جانب كبير من الأهمية أو عليها يتوقف تحديد الأوزان المختلفة لإجراء الاختبار ، وبالتالى عدد مفردات كل قسم .

٤ – تحديد زمن الاختبار وطوله :

من المهم أن يفكر واضع الاختبار وهو يقوم بعملية بناء الاختبـــار فى طول الاختبار وعدد مفرداته (أسئلته) ، وأهداف الاختبار هى الـــتى تحـــدد

طوله ، فإذا كان الغرض منه إجراء عملية مقارنة سريعة ، لم تكن هناك حاجة إلى الاختبار الطويل ، أما إذا كان المراد استخدامه فى جمع بيانات دقيقة عن الأفراد ، كان الواجب أن يكون طويلاً ومتعدد الأسئلة .

كذلك من العوامل التى تحدد طول الاختبار الوقت المسموح به للقائمين على إجرائه .

٥ - كتابة مفردات الاختبار :

تعتبر كتابة مفردات (أسئلة) الاختبار وتصميمها من أهم خطوات تقنين الاختبارات النفسية والتحصيلية ، وكتابة مفردات الاختبار تحتاج إلى توفر أكثر من قدرة من واضع الاختبار ، ولا يمكن للفرد أن يتمكن من كتابة مفردات جيدة إلا عن طريق الممارسة المستمرة لهذه العملية .

وقد يظن البعض أن استخدام الوسائل الإحصائية المعقدة عملية تفوق فى أهميتها الدور الذى يقوم به كاتب المفردات وما لديه من مهارة ، وهذا غير صحيح ، إن تحليل مفردات الاختبار كثيراً ما يلفت النظر على بعض نواحى الضعف فى بعضها ، وبذلك تغطى واضع الاختبار مهمة لإصلاحها ، على أنها لا يمكن أن تحل محل مهارة مصمم الاختبار وقدرته على الابتكار والتحليل الدقيق .

القدرات اللازمة لكتابة مفردات جيدة :

إن كتابة مفردات صالحة وجيدة تحتاج إلى مزيج من القدرات والاستعدادات وأولى هذه القدرات هى القدرات المعرفية الخاصة بالتمكن من المادة التى وضع الاختبار لقياسها ، وليس المقصود من ذلك أن يكون متمكناً

من الحقائق العلمية الدقيقة بتفاصيلها المعقدة ، وإنما المقصود أن يفهمها فهماً جيداً فيعرف المغالطات والأخطاء الشائعة فى الميدان الذى يعطيه الاختبار ، وهذه الناحية مهمة بصفة خاصة فى حالة وجود مفردات تتطلب الاستجابة قد يدخل فيها عنصر التخمين . ويحتاج خبير الاختبارات أحياناً إلى الاستعانة بخبير فى المادة الدراسية وفى هذه الحالة يجب أن يكون التعاون بينهما تاماً حتى تكون النتائج دقيقة .

الناحية الثانية التى يجب أن تتوفر فى واضع المفردات هى إيمانه بأهداف التربية التى تتبعها المدرسة ، إذ من الصعب أن نتوقع من شخص يرى أن أهداف المادة تافهة ولا تحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها أن يصمم لنا اختباراً جيداً .

كذلك يجب أن يفهم كاتب مفردات الاختبار حاجات الأفراد أو التلاميذ الذين وضع لهم الاختبار سواء كانت هذه الحاجات تربوية أو نفسية .

القدرة الرابعة التى يجب أن تتوفر فى واضع المفردات هى العلاقة اللغوية وسهولة التعبير عن النفس بلغة سلسة لا تعقيد فيها ، ويجب أن يكون على يقين من التفسيرات المحتملة أو الممكنة للكلمة الواحدة .

وأخيراً يجب أن يكون على علم بالطرق المختلفة لكتابة المفردات وأنواعها حتى يستطيع أن يختار منها ما يناسب الاختبار وموضوعاته ، كذلك يحتاج واضع المفردات إلى نوع من التلقائية فى تصور واختراع المواقف التى تتطلبها المعلومات والقدرات المقوَّمة .

الأشكال المختلفة لمفردات الاختبار :

من المهم وقت تصميم الاختبار أن يفكر الفرد فى نوع المفردات الــتى يريد أن يتبعها ، وأن يكون على دراسة وخبرة كبيرة بالصور المختلفــة الــتى يمكنه أن يصوغ بها مفرداته .

وهناك أنواع مختلفــة مــن المفــردات يمكــن إجمالهــا فى الأنــواع التالية :

١ – أسئلة الصواب والخطأ .

٢ – أسئلة التكميل .

٣ – أسئلة الاختيار من متعدد .

٤ – أسئلة المزاوجة .

٥ – أسئلة الرسومات الصماء .

٦ – أسئلة الترتيب .

٦ – عمل تعليمات الاختبار :

من المرغوب فيه عند محاولة تصميم اختبار وتقنينه إعــداد تعليمــات الاختبار ، على الأقل فى صورة مبدئية ، مثل كتابة المفردات ، ذلك لأن كتابة هذه التعليمات سيوجه نظر واضع الاختبار إلى مشــكلة تكييــف المفــردات لخبرات المختبرين ، كما أنها ستؤدى إلى وضوح فكرته عن طــول الاختبــار والوقت المحدد له .

لهذا يجب أن تعد هذه التعليمات قبل تجربة الاختبار ، إذ من المهــم أن تستخدم التعليمات فى كل من التجربة وفى الصورة النهائية للاختبار .

وفيما يلى التعليمات الواجب مراعاها عند تصميم وإعداد تعليمات الاختبار :

١ - يجب مساعدة الطالب بشرح فكرة الاختبار شرحاً دقيقاً حتى لا يكون عدم فهمه لفكرة الاختبار سبباً فى إخفاقه .

٢ - فى كتابة التعليمات يجب أن نستخدم لغة سلسة وصحيحة ، وأن نتجنب التعليمات الطويلة ، فالتعليمات المباشرة القصيرة أفضل من التعليمات الطويلة لأن الأخيرة تعتبر مضيعة للوقت ومتعبة .

٣ - يجب أن تبرز التعليمات الهامة وأن تكتب بخط واضح ومن الأفضل أن تكون مرونتها أكبر من بقية التعليمات العادية .

٤ - يجب أن يعمل واضع الاختبار على أن تصاغ التعليمات بحيث تعطى المختبر كل ما يريد من بيانات لفهم فكرة الاختبار ، فعدم وضوح التعليمات كثيراً ما يتسبب فى ضعف تحصيل التلاميذ فى الاختبار دون مبرر ، ويجب أن تحتوى كراسة التعليمات على مقترحات عن التحفيز لإجراء الاختبار ، وتوزيع أدوات الاختبار وجمعها بعد الانتهاء منه ، ثم حفظ أوراق الإجابة حتى لا تقع فى أيد غير أمينة .

٥ - يجب أن يراجع الاختبار لتجنب كل ما يمكن أن يحدث عن سوء فهم أو عدم اتساق فى مفردات الاختبار ، وذلك باستخدام عدد من الممتحنين لإجراء الاختبار بتعليماته وكتابة مذكرات عن ملاحظاهم بالتفصيل ، وما يقترحونه من علاج لما وجدوه من مآخذ .

٦ – يحسن أن تكون تعليمات الإجراء المختلفة للاختبار موحدة ما أمكن ذلك ، فقد ثبت بالتجربة أن توحيد التعليمات يؤدى إلى دقة أكبر وإلى ألفة المختبر بالتعليمات وتمسكه بها ، بينما اختلافها قد يؤدى إلى بعض الأخطاء .

٧ – يفضل أن تتبع التعليمات بمثال توضيحى لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار .

٧ – تصحيح الاختبار :

من العوامل الهامة التى تؤثر فى الاختبار التحصيلى طريقة تصحيحه ، أو بعبارة أخرى القانون المستخدم فى التصحيح ووزن كل بند من بنوده ونوع مفتاح التصحيح المستخدم .

لهذا كان التفكير فى هذه النواحى ضرورياً منذ المراحل الأولى لتصميم الاختبار كذلك يجب أن يفكر واضع الاختبار فى كيفية تسجيل الإجابات ، وهل سيكون فى أوراق إجابة مستقلة أم فى صلب الاختبار ، ثم هل سيصحح الاختبار الآلة أم باليد بالطريقة العادية .

طرق التصحيح المختلفة :

تختلف طرف التصحيح من اختبار لآخر حسب القانون الذى يستخدم فى تقرير درجة الاخبتار ، وهناك طرق مختلفة لتقدير هذه الدرجة منها :

أ – إذا قدرت الدرجة على أساس القانون :

س = عدد الإجابات الصحيحة

كانت طريقة التصحيح قاصرة على وضع علامة (√) علـــى الإجابـــة الصحيحة وعدّ هذه العلامات دون أن تؤخذ الإجابات الخاطئة أو الإجابـــات المتروكة فى الاعتبار ، وإذا استخدمت ورقة إجابة كـــان مـــن الســـهل عـــد الإجابات الصحيحة مع استخدام مفتاح التصحيح .

ب – إذا قدرت الدرجة على أساس القانون :

$$س = ص = \frac{خ}{ب - ١}$$

حيث :

س = درجة الاختبار .

ص = عدد الإجابات الصحيحة .

خ = عدد الإجابات الخاطئة والمتروكة .

ب = عدد بديلات السؤال .

كان لابد من عدّ الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئـــة ، ومـــن المستحسن أن تحسب أيضاً الإجابات المتروكة .

جـــ– إذا قدرت الدرجة على أساس القانون :

$$س = ص - خ$$

حيث :

س : هى درجة الاختبار .

ص : هى عدد الإجابات الصحيحة .

خ : هى عدد الإجابات الخاطئـــة .

ويستخدم هذا القانون فى حالة اختبارات الصواب والخطأ .

أنــواع مفاتيح التصحيح :

١ – مفتاح التصحيح الخاص بتصحيح كراسة الاختبار نفسها (إذا كانــت ورقة الأسئلة هى نفسها ورقة الإجابة) .

٢ – مفتاح التصحيح الخاص بتصحيح أوراق الإجابة (إذا كانــت ورقــة الإجابة منفصلة من ورقة الأسئلة) .

٣ – مفتاح التصحيح الخاص باستخدام آلات التصحيح .

٨ – تجربة الاختبار تجربة مبدئية :

بعد كتابة المفردات وإعداد التعليمات يجرب الاختبار تجربــة مبدئيــة على عينة ممثلة من المجتمع المراد تطبيق الاختبار عليه ، وتســجيل الملاحظــات المختلفة عن الاختبار فيما يتعلق بصلاحية التعليمات وقــدرتها علــى إفهــام المختبرين المراد منها ، وكذلك وقت الاختبارات الثانوية ومدى ملاءمتها لعدد الأسئلة ، كما تجمع الملاحظات عن المفردات المختلفة وذلك تمهيــداً لتعــديل ما يحتاج منها إلى تعديل .

كما أن الغرض من التجربة المبدئية للاختبار تحديد :

١ – معاملات السهولة ومعاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار .

٢ – معاملات التمييز للأسئلة .

٣ – معاملات الثبات .

٤ – معاملات الصدق .

٥ – الزمن اللازم لتطبيق الاختبار (إذا كان الاختبار من الاختبارات الــتى تقيس السرعة وليس القوة) .

ويتم فيما يلى تناول كل عنصر منها بالتفصيل :

١ – معاملات السهولة والصعوبة لمفردات (أسئلة) الاختبار :

يستخدم بعض مصممى الاختبارات درجة سهولة المفردات فى دراسة مدى صعوبتها ثم القيام بترتيبها حسب درجات صعوبتها .

والواقع أن العلاقة بين سهولة المفردات وصعوبتها هى علاقة مباشـــرة لأن :

معامل السهولة + معامل الصعوبة = ١

معامل السهولة = ١ – معامل الصعوبة

أو معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة

مثـــــال :

فإذا كان معامل السهولة لسؤال ما هو ٠.٣٥ .

فإن معامل الصعوبة لنفس السؤال = ١ – ٠.٣٥ = ٠.٦٥ .

مثـــــال :

وإذا كان معامل الصعوبة لسؤال ما هو ٠.٤٢ .

فإن معامل السهولة لنفس السؤال = ١ – ٠.٤٢ = ٠.٥٨

ولحساب معامل السهولة نستخدم المعادلة الآتية :

معامل السهولة = $\frac{\text{ص}}{\text{ص} - \text{خ}}$ ومعامل الصعوبة = $\frac{\text{خ}}{\text{خ} - \text{ص}}$

حيث :

ص = عدد الإجابات الصحيحة من السؤال المطلوب حساب معامل سهولة .

خ = عدد الإجابات الخاطئة عن السؤال المطلوب حساب معامل سهولة .

مثـــال :

السؤال رقم (٥) من اختبار تحصيلى فى مادة التربية الإسلامية أجاب عنه عدد ١٠ طلاب إجابات صحيحة فى حين أخطأ فى الإجابة عن نفس السؤال عدد ٥ طلاب فما هو معامل السهولة ومعامل الصعوبة لهذا السؤال ؟

الإجابــة :

معامل السهولة للسؤال رقم (٥) = $\frac{\text{ص}}{\text{ص} - \text{خ}}$

$$= \frac{١٠}{٥ + ١} = \frac{١}{١٥} = ٠.٦٧$$

معامل السهولة له = ٠.٦٧

ولحساب معامل الصعوبة نستخدم المعادلة الآتية :

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة

= ١ – ٠.٦٧ = ٠.٣٣

∴ معامل السهولة للسؤال رقم (٥) فى اختبار التربية الإسلامية = ٠.٦٧

أما معامل الصعوبة لنفس السؤال فهو = ٠.٣٣

وبهذه الطريقة يمكن حساب معاملات السهولة ومعاملات الصعوبة لجميع أسئلة هذا الاختبار ثم بعد ذلك نقوم بترتيب أسئلة الاختبار فى ضوء هذه المعاملات من الأسهل إلى الأقل سهولة فالأصعب فالأكثر صعوبة كما فى المثال التالى :

الاختبار قبل الترتيب

رقم السؤال	م. السهولة	م. الصعوبة
١	٠.٤٢	٠.٥٨
٢	٠.٣٦	٠.٦٤
٣	٠.٥٢	٠.٤٨
٤	٠.٨	٠.٢
٥	٠.٣٩	٠.٦١
الخ	الخ	الخ

رقم السؤال	م. السهولة	م. الصعوبة
١	٠.٨	٠.٢
٢	٠.٥٢	٠.٤٨
٣	٠.٤٢	٠.٥٨
٤	٠.٣٩	٠.٦١
٥	٠.٣٦	٠.٦١
الخ	الخ	الخ

٢ – معاملات التمييز لمفردات (أسئلة الاختبار أو القياس) :

مفهوم معامل التمييز :

ويقصد بها مدى القدرة التمييزية لمفردات الاختبار بين الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى الاختبار والأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس الاختبار . ولحساب هذه المعاملات يلزم ترتيب درجات الاختبار ترتيباً تنازلياً (من الأكبر إلى الأقل) ثم استخراج أوراق الإجابة للفئة

الأولى التى تمثل المجموعة العليا فى درجات الاختبار (أعلى ٢٧% من العـــدد الكلى للعينة) ، والفئة الثانية وتمثل المجموعة الدنيا فى درجات الاختبار (أدنى ٢٧% من العدد الكلى للعينة) ثم تستخدم المعادلة التاليـــة لحســـاب قـــدرة السؤال الواحد على التمييز .

قدرة المفردة رقم (٥) مثلاً على التمييز =

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للمفردة (٥) فى المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة فى المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد أى من المجموعتين (متساويتان)}}$$

<u>مثـــال (١)</u> :

كيفية حساب الـــ ٢٧% للعينة ٣٤ طالباً (مثلاً) :

$$\frac{٣٤ \times ٢٧}{١٠٠} = ٩.١٨ = ٩ \text{ طلاب}$$

نختار درجات أعلى ٩ تلاميذ ودرجات أقل ٩ تلاميذ من الـــــ ٣٤ بعد أن نرتب درجاتهم فى الاختبار تنازلياً من الأعلى إلى الأقل فالأقل .

<u>مثـــال (٢)</u> :

كيفية حساب الـــ ٢٧% للعينة ٥٠ طالباً (مثلاً) :

$$\frac{٥٠ \times ٢٧}{١٠٠} = ١٣.٥ = ١٤ \text{ طلاب}$$

وهكذا ...

مثـــال تطبيقى :

لحساب معامل التمييز للفقرات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ فى أحد الاختبـــارات علماً بأن الـــ ٢٧٪ الأعلى و ٢٧٪ الأدنى هم ٩ طـــلاب فى كـــل مجموعـــة وكانت إجاباتهم عن هذه الفقرات كما هو موضح بالجدول الآتى :

رقم الفقرة	عدد الإجابات الصحيحة فى الـــ ٢٧٪ الأعلى	عدد الإجابات الصحيحة فى الـــ ٢٧٪ الأدنى
١	٨	٤
٢	٧	٦
٣	٩	٥
٤	٨	٢
٥	٧	٣

∴ قدرة المفردة أو السؤال رقم (١) معامل التمييز= $\frac{٨-٤}{٩}$ = $\frac{٤}{٩}$ = ٠.٤٤

قدرة المفردة أو السؤال رقم (٢) معامل التمييز= $\frac{٧-٦}{٩}$ = $\frac{١}{٩}$ = ٠.١١

قدرة المفردة أو السؤال رقم (٣) معامل التمييز= $\frac{٩-٥}{٩}$ = $\frac{٤}{٩}$ = ٠.٤٤

قدرة المفردة أو السؤال رقم (٤) معامل التمييز= $\frac{٨-٢}{٩}$ = $\frac{٦}{٩}$ = ٠.٦٦

قدرة المفردة أو السؤال رقم (٥) عادي التمييز= $\frac{٧-٣}{٩}$ = $\frac{٤}{٩}$ = ٠.٤٤

وهكذا ...

٣ – معـــامل الثبـــات :

مقدمـــة :

فى كل قياس يتعلق بالظاهرات الطبيعية والاجتماعية والحيوية يوجـــد قدر من أخطاء القياس العرضية ، هذه الأخطاء قد تكون قليلة وتافهـــة وقـــد تكون كبيرة تشكك فى نتائج القياس وتسمى هذه الأخطاء بأخطـــاء الصـــدفة وهى التى تحول دون تطابق نتائج قياس سمة معينة لفرد ما إذا كرر القيـــاس فى نفس الظروف فإذا أعطى اختبار لمجموعة من التلاميذ فى وقت معين وظـــروف معينة ، ثم أعيد عليهم نفس الاختبار فى نفس الظروف ، كـــان المفـــروض أن تنطبق درجاهم فى التجربة الثانية على نتائج التجربة الأولى ، ولكن الواقع غير ذلك إذ تختلف الدرجات بعض الشئ فى التجربة الثانية عنها فى الأولى بســـبب أخطاء الصدفة الشائعة فى قياس الظاهرات النفسية والاجتماعي ، الأمر الذى أدى إلى عدم ثبات نتائج القياس فى العلوم النفسية والاجتماعية .

ماذا يقصد بثبات الاختبار ؟ :

إن الثبات هو أن يعطى الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد فى نفس الظروف . ويقاس هذا الثبـــات إحصـــائياً بحساب عامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى المرة الأولى وبين نتائج الاختبار فى المرة الثانية ، فإذا ثبتـــت الـــدرجات فى الاختبـــارين وتطابقت قيل إن درجة ثبات الاختبار كبيرة .

أما إذا كانت غير ثابتة ومتذبذبة قل معامل الثبات كثيراً ، وقيـــل أن الاختبار غير ثابت ، وهناك عوامل كثيرة يمكن أن تـــؤدى إلى عـــدم ثبـــات

درجات الاختبار وهى :

١ – سمات الفرد العامة الدائمة وتشمل :

* مستوى قدرة الفرد فى واحدة أو أكثر من السمات العامة .

* مهاراته العامة وطريقته فى حل الاختبار .

* قدرته على فهم التعليمات .

٢ – سمات الفرد الخاصة والدائمة وتشمل :

* مستوى قدرة الفرد فى السمات المطلوبة لآداء الاختبار .

* المعلومات والمهارات النوعية الخاصة بنوع معين من الاختبارات .

* أثر عوامل الصدفة المتعلقة بمعرفة الممتحن لنوع معين من المفردات .

٣ – سمات الفرد العامة المؤقتة وتشمل :

* الصحة – التعب – الدافعية – التوتر الانفعالى – الظروف الخارجية المحيطة بالمختبر كالهدوء والراحة ودرجة الحرارة ونوع الإضاءة ومدى استراحته على مقعده ... الخ .

طرق قياس معامل ثبات الاختبار :

يقاس الثبات إحصائياً بمعامل الثبات وهو لا يخرج عن معامل الارتباط بين البيانات الرقمية التى يحصل عليها الفرد . ويحسب هذا المعامل كما يلى :

١ – أخطاء مجموعة التلاميذ اختبارين متكافئين ثم حساب معامل الارتباطين درجات التلاميذ فى هذين الاختبارين .

٢ – إعادة تطبيق اختبار معين مرتين بحيث يفصل بين هذين التطبيقين فتـــرة زمنية لا تسمح بألفة الفرد بالاختبار أو يحفظ مفرداته أو يحفظ حلـــول بعض مفرداته ، ثم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار فى المرتين الأولى والثانية .

٣ – تقسيم الاختبار الواحد إلى قسمين متكافئين بين المفردات (الأســـئلة) كأن يجعل الأسئلة الفردية للاختبار قسماً والأسئلة الزوجية قسماً آخر ثم تصحح كل مجموعة أو قسم على حدة ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين .

حســـاب معامـــل الثبـــات بطريقـــة تقســـيم الاختبـــار إلى نصـــفين (فردية وزوجية) :

تعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق ثبات الاختبار اســـتخداماً ويرجـــع السبب فى ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرق الأخر ، فهى تتلافى ما يوجه إلى طريقة إعادة الاختبار مثلاً من عيوب ، والتى من أهمها عدم ضمان توحيـــد ظروف التطبيق فى المرتين ، هذا فضلاً عن أن إعادة الاختبار قد تؤدى إلى ألفة المختبرين بالاختبار فى المرة الثانية وربما حفظهم لإجابات بعض أسئلته ، فـــإذا أضفنا إلى ذلك كثرة تكاليفها وطول الوقت المستخدم فى الاختبار ، أمكننا أن نتبين فائدة وأهمية طريقة تقسيم الاختبار على غيرها من الطـــرق الأخـــرى . كما أن هذه الطريقة هى أرخص وأسرع ، وكل ما يؤخذ عليهـــا هـــو أنهـــا لا تسمح باختبار الفرد إلا مرة واحدة ، فإذا تصادف وجود ظروف معرقلـــة للتحصيل فى الاختبار كالحالة الصحية أو قلة الدافعية أو أى ســـبب خـــارجى آخر تأثرت بها النتائج .

هذا وتعتمد فكرة تكافؤ الاختبارات على تساوى القيم العددية لمقاييسها الإحصائية المختلفة والتى أهمها المتوسط الحسابي والإنحراف المعيارى وكذلك معامل الارتباط فيما بينها .

مثـــال :

إذا كان لدينا اختبار وقسمناه إلى ثلاثة أقسام متكافئة فمعنى ذلك وجوب تساوى هذه الأجزاء الثلاثة فى : المتوسط – الانحراف المعيارى – معامل الارتباط بينها بمعنى :

م١ = م٢ = م٣

ع١ = ع٢ = ع٣

ر٢١ = ر٣١ = ر٣٢

حيث أن :

م١ = متوسط الجزء الأول للاختبار .

م٢ = متوسط الجزء الثانى للاختبار .

م٣ = متوسط الجزء الثالث للاختبار .

ع١ = الانحراف المعيارى للجزء الأول للاختبار .

ع٢ = الانحراف المعيارى للجزء الثانى للاختبار .

ع٣ = الانحراف المعيارى للجزء الثالث للاختبار .

ر٢١ = معامل الارتباط بين الجزء الأول والجزء الثانى .

ر٣١ = معامل الارتباط بين الجزء الأول والجزء الثالث .

ر٣٢ = معامل الارتباط بين الجزء الثانى والجزء الثالث .

القسم الأول [١ ، ٢ ، ٣ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠]

القسم الثانى [٤ ، ٥ ، ٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣]

القسم الثالث [٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦]

مما سبق هو مثال لتوضيح كيفية تقسيم اختبار مكون من ٣٦ فقرة إلى ثلاثة أقسام .

القانون المستخدم لحساب معامل الثبات هو :

$$ر_{١١} = \frac{٢ ر_{٢١}}{١ + ر_{٢١}}$$ **(قانون سيبرمان – براون)**

حيث :

$ر_{١١}$ = معامل الثبات المطلوب حسابه .

$ر_{٢١}$ = معامل الارتباط بين نصفى الاختبار الأول والثانى .

ويتم حساب معامل الارتباط بين مجموعين من الدرجات بالقانون الآتى:

$$ر = \frac{مجـ\ ح\ س \times ح\ ص}{\sqrt{مجـ\ (ح^٢س) \times ص\ (ح^٢ص)}}$$

(مجموع الارتباط بطريقة العزوم لبيرسون)

مثـــال :

فيما يلى درجات ١٢ تلميذاً فى اختبـــارين للحســـاب والعلـــوم – وحسب معامل الارتباط بين الدرجات :

درجات الاختبار الأول	درجات الاختبار الثانى					
س	ص	ح س عن م٦٢	ح ص عن م٣	ح س ح ص	ح^{٢}س	ح$_{٢}$ص
٧٣	٤٠	+١١	+١	+١١	١٢٦	١٠٠
٧١	٣٥	+٩	+٥	+٤٥	٨١	٢٥
٧٠	٣٣	+٨	+٣	+٢٤	٦٤	٩
٦٧	٢٧	+٥	–٣	–١٥	٢٥	٩
٦٤	٢٩	+٢	–١	–٢	٤	١
٦١	٣١	–١	+١	–١	١	١
٦١	٣٠	–١	صفر–	صفر	١	صفر
٦٠	٢٦	–٢	٤	+٨	٤	١٦
٥٨	٢٨	–٤	–٢	+٨	١٦	٤
٥٦	٣٤	–٦	+٤	–٢٤	٣٦	١٦
٥٣	٢٥	–٩	–٥	+٤٥	٨١	٢٥
٥٠	٢٢	–١٢	–٨	+٩٦	١٤٤	٦٤
٧٤٤	٣٦٠			٢٩٤	٥٧٨	٢٧٠

$$\text{ر} = \frac{\text{٢٩٤}}{\sqrt{\text{٥٧٨} \times \text{٢٧٠}}} = \frac{\text{٢٩٤}}{\sqrt{\text{١٥٦٠٦٠}}} = \frac{\text{٢٩٤}}{\text{٣٩٥}}$$

مثـــال :

احسب معامل ثبات اختبار يتكون من (٥٠) سؤالاً أعطـــى لمجموعـــة من التلاميذ عددهم (١٠٠) تلميذاً . والمطلوب : حســـاب معامـــل الثبـــات للاختبار باستخدام قانون سيبرمان – براون علماً بأن معامل الارتبـــاط هـــو ٠.٦٩ .

الحـــــل :

$$\text{ر١١} = \frac{\text{٢ ر٢١}}{\text{١ + ر٢١}}$$

$$\text{ر١١} = \frac{\text{٢} \times \text{٠.٦٩}}{\text{١ + ٠.٦٩}} = \frac{\text{١٣.٨}}{\text{١.٦٩}} = \text{٠.٨٢ تقريباً}$$

ومعنى ذلك ان معامل ثبات الاختبار هو (٠.٨٢) وهو معامل مرتفع ولا بأس به وبالتالى فالاختبار يصلح كمقياس ثابت لتقويم الطلاب .

مثـــال (٢) :

احسب معاملى الارتباط والثبات بين درجات التلاميذ فى الاختبـــارين الذين طبقا عليهم فى مادتى التربية الإسلامية واللغة العربية فيما يلى :

رقم التلميذ	س درجات التربية الإسلامية	ص درجات اللغة العربية
١	٨	١١
٢	١٢	١٣
٣	١٣	١٤
٤	١٤	١٦
٥	١٧	١٣
٦	٦	٧
٧	١٤	١٦
٨	٩	٩
٩	١٢	١٤
١٠	١٥	١٧

الحـــــــل :

س	ص	ح س (م=١٢)	ح ص (م=١٣)	ح س × ح ص	ح^{٢}س	ح^{٢}ص
٨	١١	+ ٤	+ ٢	+ ٨	١٦	٤
١٢	١٣	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
١٣	١٤	− ١	− ١	+ ١	١	١
١٤	١٦	− ٢	− ٣	+ ٦	٤	٩
١٧	١٣	− ٥	صفر	صفر	٢٥	صفر
٦	٧	+ ٦	+ ٦	+ ٣٦	٣٦	٣٦
١٤	١٦	− ٢	− ٣	+ ٦	٤	٩
٩	٩	+ ٣	+ ٤	+ ١٢	٩	١٦
١٢	١٤	صفر	− ٣	صفر	صفر	١
١٥	١٧	− ٣	− ٤	+ ١٢	٩	١٦
١٢٠	١٣٠			مجـ ح س × ح ص = ٨١	مجـ ح^{٢}س = ١٣	مجـ ح^{٢}ص = ٩٢

تطبيق القانون الخاص بمعامل الارتباط كما يلى :

$$ر_{٢١} = \frac{\text{مجـ ح}_{\text{س}} \times \text{ح}_{\text{ص}}}{\text{مجـ ح٢س} \times \text{مجـ ح٢ص}}$$

$$ر_{٢١} = \frac{٨١}{\sqrt{١٤ \times ٩٢}}$$

$$= \frac{٨١}{\sqrt{٩٥٦٨}} = \frac{٨١}{٩.٨١٦} = ٠.٨٢$$

وهو معامل ارتبط مرتفع بين درجات التلاميذ فى الاختبارين ثم نطبق قانون معامل الثبات كما يلى :

$$ر_{١١} = \frac{٢\ ر_{٢١}}{١ + ر_{٢١}}$$

$$= \frac{٢ \times ٠.٨٢}{١ + ٠.٨٢} = \frac{١.٦٤}{} = ٠.٩$$

وهو معامل ارتبط ثبات مرتفع وذلك بالنسبة للاختبارين التربة الإسلامية واللغة العربية إذا ما طبق نفس الاختبارين على نفس العينة تحت نفس الظروف .

(٤) معامــل الصــدق

مقدمـــة :

من العوامل المهمة التى يجب أن يتأكد منها واضع الاختبار هو صـــدفة وصدق الاختبار هو مقدرته على قياس ما وضع من أجله أو الســـمة المـــراد قياسها .

فالاختبار التحصيلى صادق إذا نجح فى قياس مدى تحقيـــق الأهـــداف المعرفية للمادة الدراسية التى وضع من أجلها ، واختبار الـــذكاء صـــادق وإذا نجح فى قياس السمات (الصفات) العقلية المميزة للشخص الذكى .

ويلاحظ أن صدق الاختبار فى قياس ما وضع من أجله يكون بالنســـبة لناحيتين :

أ – قياس السمة (الصفة) المراد دراستها أو الوظيفة التى يقيسها .

ب – طبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لأفراده.

وللصدق مظهرين :

المظهر الأول : وهو الثبات ، فالاختبار الصادق يكون أيضاً ثابتـــاً معظـــم الأحيان إلا إذا تدخلت عوامل تحول دون ذلك .

المظهر الثانى : هو التعلق **Relevance** ويقصد به مدى اقتراب درجات الاختبار من الدرجات الحقيقية الخاصة بالعينة كلها .

الصدق والميزان (المحك) :

يقاس صدق الاختبار فى ضوء مقياس خارجى ، هذا المقياس قد يكون اختباراً آخراً معترف بصدقه (المحك) كما يحدث حين نقيس صدق اختبار جديد للذكاء بمقدار ارتباطه باختبار " بينيه **Benit** " مثلاً وقد يكون الميزان أو المحك مهنة معينة أو عمل معين ، كما يحدث حين نقارن آداء الأفراد فى اختبار ما بآدائهم فى عمل معين ، بحيث يشترك كل من العمل والاختبار فى الوظيفة المراد دراستها ، كما أن هذا الميزان أو المحك قد يكون مجرد التحصيل الدراسى المدرسى .

أنواع الصدق :

١ - الصدق الظاهرى .

٢ - الصدق المنطقى .

٣ - الصدق التجريبي .

٤ - الصدق العاملي .

٥ - الصدق الذاتى .

معامل الصدق الذاتى :

يعرف الصدق الذاتى بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقة التى خلصت من شوائب أخطاء الصدفة ، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقة للاختبار هى الميزان أو المحك الذى ينسب إليه صدق الاختبار ، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التى أجرى عليها فى أول الأمر ، هذا إذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى .

ويحسب الصدق الذاتى بالقانون الآتى :

$$ر = \sqrt{ر_{١١}}$$

حيث :

ر = معامل الصدق الذاتى

$ر_{١١}$ = معامل ثبات الاختبار

مثـــــال :

معامل ثبات اختبار يساوى ٠.٤٩ . احسب معامل صدقه .

الحـــــل :

$$ر = \sqrt{ر_{١١}}$$

$$\therefore \quad ر = \sqrt{٠.٤٩} = ٠.٧٠$$

$\therefore$ معامل الصدق الذاتى = ٠.٧٠

(٥) حساب الزمن اللازم لتطيق الاختبار

ويتم حساب الزمن – إذا كان الاختبـــار يقـــيس عامـــل الســـرعة ولا يقيس القوة – بإحدى الطريقتين الآتيتين :

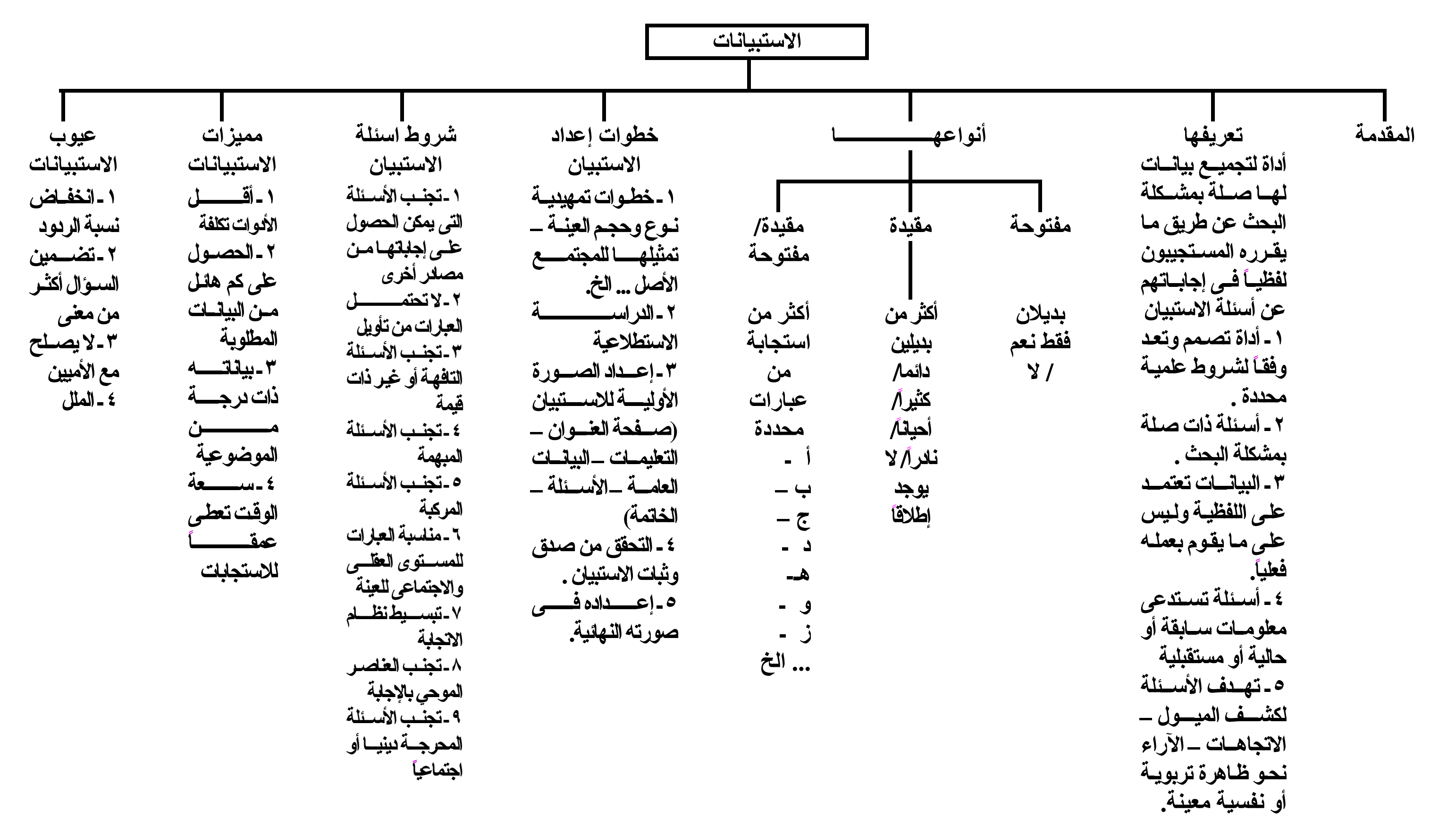
الطريقة الأولى :

يحسب الزمن الذى يجب فيه أسرع طلاب العينة عن أسئلة الاختبـــار ويتم تسجيل هذا الزمن ثم يحسب الزمن الذى يجب فيه أبطأ طلاب العينة عن أسئلة الاختبار ويتم تسجيله ثم يؤخذ المتوسط وبذلك يكون المتوسط هو زمن تطبيق الاختبار كما يجب حساب الزمن الذى يستغرقه المعلـــم عنـــد إلقـــاء تعليمات الاختبار وقبل أن يجيب الطلاب عن الاختبار فمثلاً إذا كان أســـرع طالب فى العينة قد أجاب عن أسئلة الاختبار فى زمن مقـــداره (٢٠) دقيقـــة والزمن الذى أجاب فيه أبطأ التلاميذ هو (٣٠) دقيقة .

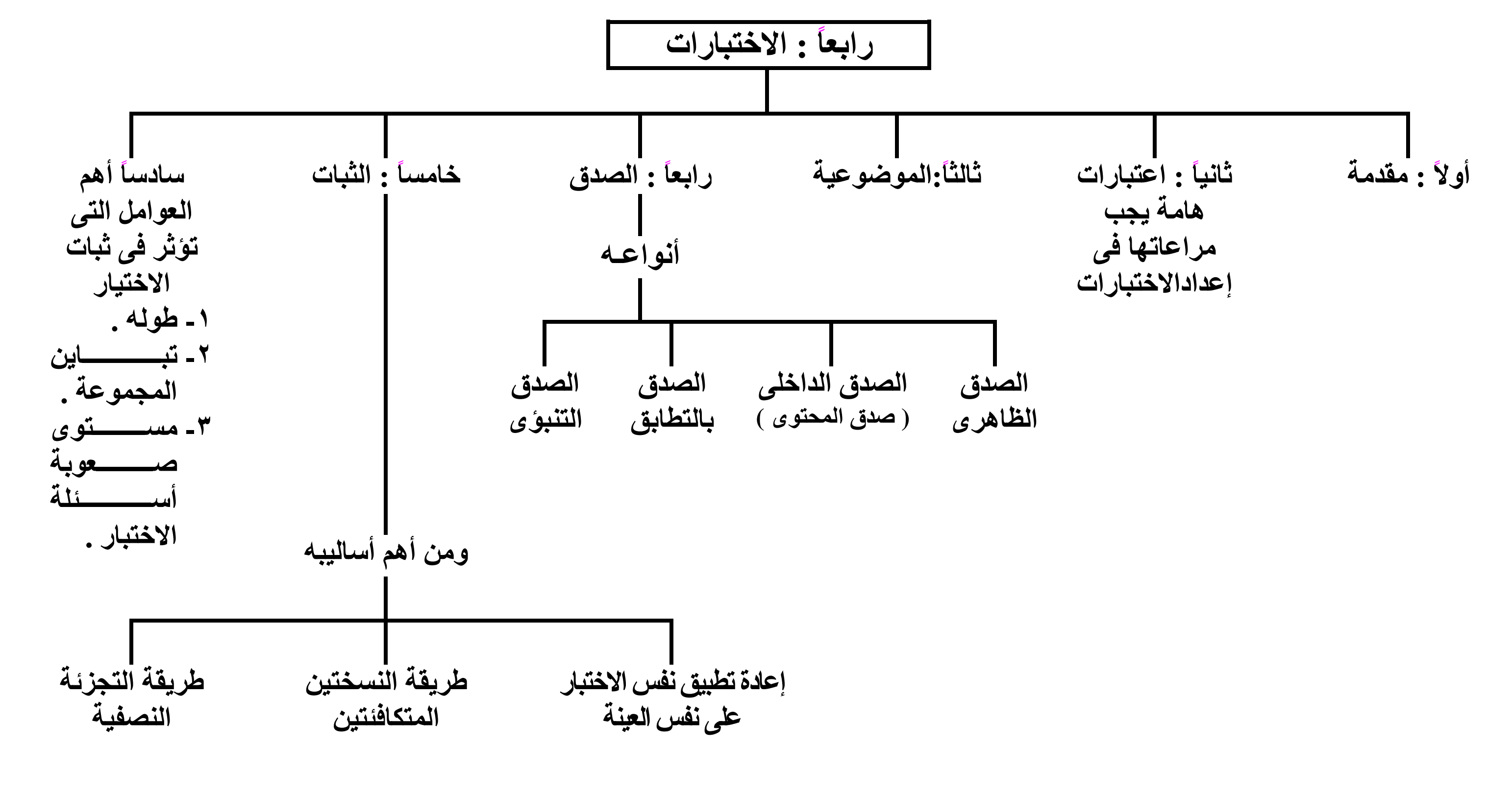
فيكون زمن الاختبار $= \frac{٣٠+٢٠}{٢} = \frac{٥٠}{٢} = ٢٥$ دقيقة

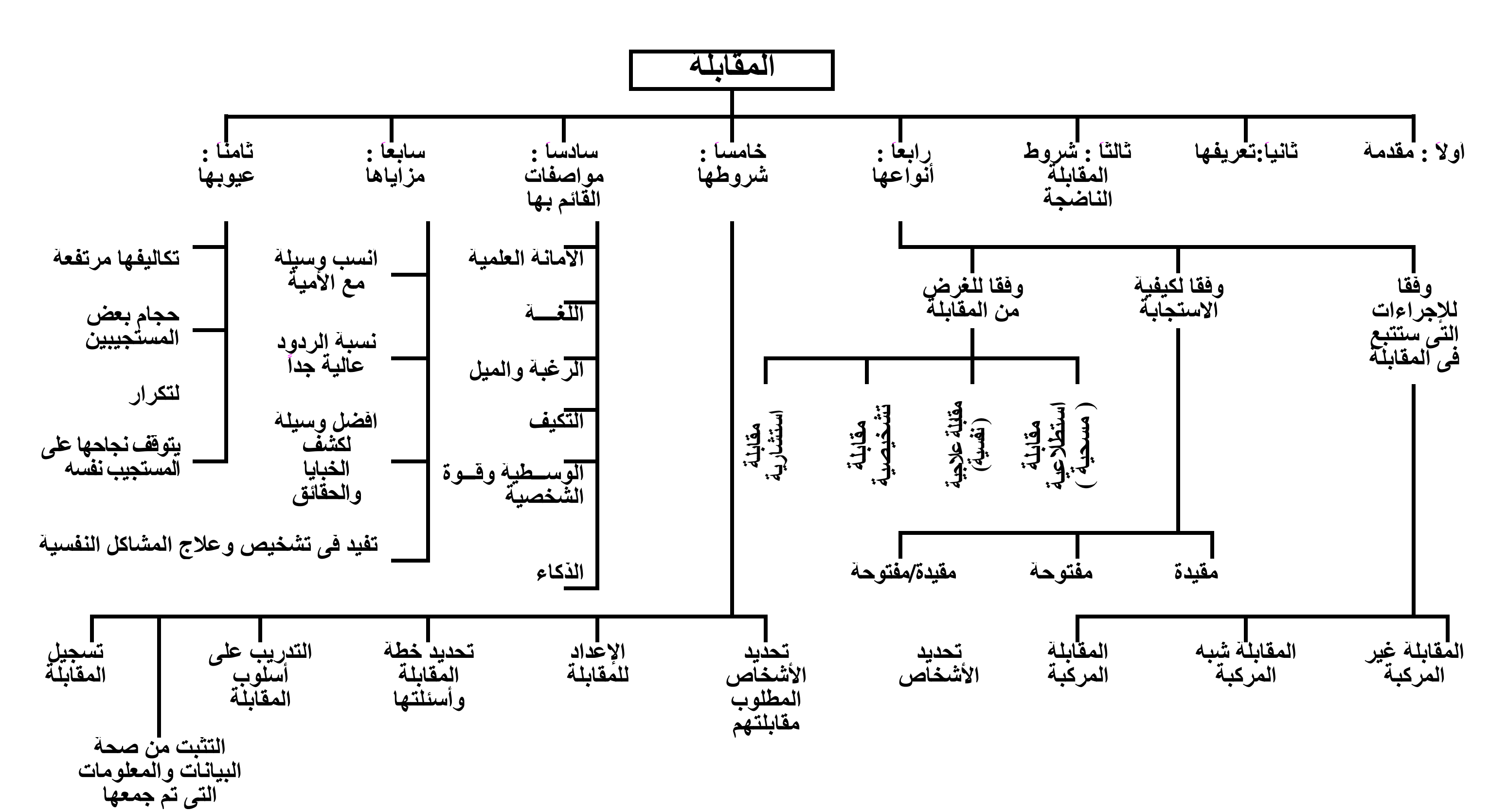
الطريقة الثانية :

وفيها يتم حساب الزمن الذى ينتهى فيه ٧٥% من العينة من الإجابـــة عن جميع أسئلة الاختبار ، ويضاف إلى هذا الزمن أيضاً الزمن المستغرق فى إلقاء تعليمات الاختبار .



الاستبيانات
المقدمة
تعريفها
أداة لتجميع بيانات لها صلة بمشكلة البحث عن طريق ما يقرره المستجيبون لفظياً في إجاباتهم عن أسئلة الاستبيان
١ - أداة تصمم وتعد وفقاً لشروط علمية محددة .
٢ - أسئلة ذات صلة بمشكلة البحث .
٣ - البيانات تعتمد على اللفظية وليس على ما يقوم بعمله فعلياً.
٤ - أسئلة تستدعي معلومات سابقة أو حالية أو مستقبلية
٥ - تهدف الأسئلة لكشف الميول – الاتجاهات – الآراء نحو ظاهرة تربوية أو نفسية معينة.
أنواعها
مفتوحة
بديلان فقط نعم / لا
مقيدة
أكثر من بديلين دائما/ كثيراً/ أحياناً/ نادراً/ لا يوجد إطلاقاً
مقيدة/ مفتوحة
أكثر من استجابة من عبارات محددة
أ -
ب –
ج –
د -
هـ-
و -
ز -
... الخ
خطوات إعداد الاستبيان
١ - خطوات تمهيدية نوع وحجم العينة – تمثيلها للمجتمع الأصل ... الخ.
٢ - الدراسة الاستطلاعية
٣ - إعداد الصورة الأولية للاستبيان (صفحة العنوان – التعليمات – البيانات العامة – الأسئلة – الخاتمة)
٤ - التحقق من صدق وثبات الاستبيان .
٥ - إعداده في صورته النهائية.
شروط اسئلة الاستبيان
١ - تجنب الأسئلة التى يمكن الحصول على إجابتها من مصادر أخرى
٢ - لا تحتمل العبارات من تأويل
٣ - تجنب الأسئلة التافهة أو غير ذات قيمة
٤ - تجنب الأسئلة المبهمة
٥ - تجنب الأسئلة المركبة
٦ - مناسبة العبارات للمستوى العقلى والاجتماعي للعينة
٧ - تبسيط نظام الاتجابة
٨ - تجنب العناصر الموحي بالإجابة
٩ - تجنب الأسئلة المحرجة دينيا أو اجتماعياً
مميزات الاستبيانات
١ - أقل الأدوات تكلفة
٢ - الحصول على كم هائل من البيانات المطلوبة
٣ - بياناته ذات درجة من الموضوعية
٤ - سعة الوقت تعطى عمقاً للاستجابات
عيوب الاستبيانات
١ - انخفاض نسبة الردود
٢ - تضمين السؤال أكثر من معنى
٣ - لا يصلح مع الأميين
٤ - الملل


رابعاً : الاختبارات
أولاً : مقدمة
ثانياً : اعتبارات هامة يجب مراعاتها فى إعدادالاختبارات
ثالثاً:الموضوعية
رابعاً : الصدق
أنواعه
الصدق الظاهرى
الصدق الداخلى (صدق المحتوى)
الصدق بالتطابق
الصدق التنبؤى
خامساً : الثبات
ومن أهم أساليبه
إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة
طريقة النسختين المتكافئتين
طريقة التجزئة النصفية
سادساً أهم العوامل التى تؤثر فى ثبات الاختيار
١ـ طوله .
٢ـ تباين المجموعة .
٣ـ مستوى صعوبة أسئلة الاختبار .



المقابلة
أولا : مقدمة
ثانيا:تعريفها
ثالثا : شروط المقابلة الناضجة
رابعا : أنواعها
خامسا : شروطها
سادسا : مواصفات القائم بها
سابعا : مزاياها
ثامنا : عيوبها
وفقا للإجراءات التى ستتبع فى المقابلة
وفقا لكيفية الاستجابة
وفقا للغرض من المقابلة
مقابلة استشارية
مقابلة تشخيصية
مقابلة علاجية (نفسية)
مقابلة استطلاعية (مسحية)
مقيدة
مفتوحة
مقيدة/مفتوحة
المقابلة غير المركبة
المقابلة شبه المركبة
المقابلة المركبة
تحديد الأشخاص
تحديد الأشخاص المطلوب مقابلتهم
الإعداد للمقابلة
تحديد خطة المقابلة وأسئلتها
التدريب على أسلوب المقابلة
تسجيل المقابلة
التثبت من صحة البيانات والمعلومات التى تم جمعها
الأمانة العلمية
اللغـــة
الرغبة والميل
التكيف
الوســطية وقــوة الشخصية
الذكاء
انسب وسيلة مع الأمية
نسبة الردود عالية جداً
افضل وسيلة لكشف الخبايا والحقائق
تفيد فى تشخيص وعلاج المشاكل النفسية
تكاليفها مرتفعة
حجام بعض المستجيبين
لتكرار
يتوقف نجاحها على المستجيب نفسه

الفصل الرابع

أنــواع مناهج البحث

١ - المنهج التاريخــــــــــي .

٢ - المنهج المقـــــــــارن .

٣ - منهج البحث الإكلينيكى (العيادي) .

٤ - منهج البحث الوصفــــــــي .

٥ - منهج البحث التجريــــــــبى .

الفصل الرابع

أنـــواع مناهج البحـــث

مقدمة :

يقوم منهج البحوث التاريخية بدراسة الحوادث والوقائع الماضية الـــتي شكلت الحاضر وتحليلها ومحاولة فهمها لكن نستطيع أن نفهم الحاضـــر علـــى ضوء أحداث الماضي ونتمكن من التنبؤ بالمستقبل.

إنه عملية منظمة وموضوعية لتجميع البيانات وتحليلها واســـتخلاص الأولى من الوثائق والسجلات وتنظيمها على نحو منطقي والاعتماد عليهـــا في استخلاص نتائج تقوم عليها حقائق جديدة، واســـتخلاص تصـــميمات منـــها تتحقق بالأحداث الماضية أو الحاضرة انه عمل يتم بروح النقض الناقد لإعادة البناء وصمم ليحقق غرضا صادقا أمينا لعصر مضى.

ولا يقتصر منهج البحوث التاريخية على دراسة الماضي فقـــط فمـــن الممكن دراسة الحاضر من خلاله كما أنه لا يقتصر على الدراسات التاريخيـــة دون غيرها.

فمن الممكن استخدامه في الكثير من المجالات التي تتعلق بالإنسان مثل دراسة الأفكار والظواهر والنظم الاجتماعية والنظم التربوية والآداب واللغات كما يمكن من خلاله دراسة الوثائق والسجلات غير الإنسانية كتـــاريخ الأرض والظواهر الجيولوجية المختلفة وغيرها.

ونخلص من هذا أن المنهج التاريخي يقوم على تتبع ظاهرة تاريخية مـــن

خلال أحداث أثبتها المؤرخون أو ذكرها أفرادا وتناقلتها روايات على أن يخضع الباحث ما حصل عليه من بيانات وأدلة تاريخية للتحليل النقدي للتعرف على أصالتها وصدقها.

وتهدف البحوث التاريخية إلى تفسير الأحداث والكشف عن العوامل التي أدت إليها وأبعادها المستقبلية ليس فقط من أجل فهم الماضي بل وللتخطيط المستقبلي أيضا.

(البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، د/ محمد الصاوي محمد مبارك، ص٣١)

المنهج التاريخي وتعريفه :

يشكل البحث التاريخي عملية منظمة من عمليات تجمع البيانات وتقديمها بأسلوب موضوعي وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضي ويتم جمعها وتحليلها من أجل اختبار صحة الفرضيات الخاصة بأسباب تلك الأحداث وتأثيراتها واتجاهاتها وهي تساعد بالإضافة إلى وصف الماضي وتحديد واقعه إلى تفسير الأحداث الحالية وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلية.

(أساسيات البحث التربوي، عبد الحميد عدس، ص١٣٩).

أهمية البحوث التاريخية في المجال التربوي :

تزودنا بالجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت وتقدم لنا تفسيرا لها.

١ - توفر للباحثين المادة العلمية اللازمة لهم لإدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة والمتأثرة بها.

٢ – تساعدنا نتائج البحوث التاريخية في التربية على تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية.

٣ – تقدم لنا البدائل والحلول لمواجهة المشكلات التعليمية من خلال ما تزودنا به من تجارب الأمم الأخرى والدروس المستفادة منها.

٤ – تحديد الاتجاهات التربوية المتكررة وقياسها بسهولة من وجهة نظر تاريخية.

٥ – فهم العلاقات بين السياسة والتربية وبين المدرسة والمجتمع وبين المعلم والتلميذ.

٦ – فهم كيفية تطوير النظام التعليمي الحالي في ضوء دراسة الأفكار أو المؤسسات التعليمية.

٧ – استخدام التطبيقات التربوية في الماضي لتقييم التطبيقات الجديدة والمستحدثة.

٨ – توضيح طريقة تطور الفكر التربوي وأسبابه وتطبيقاته.

(البحث التربوي أصوله ومناهجه، محمد منير موسى، ص٦٧)

ماهية البحث التاريخي :

تشبه خطوات المنهج التاريخي في البحث خطوات أي منهج آخر من مناهج البحث المعروفة فهو يتطلب تعريف المشكلة وصياغة الفرضيات (أو أسئلة الدراسة) وجمع البيانات بطريقة منظمة وموضوعية وتحليل هذه البيانات والتوصل منها إلى ما يؤيد صحة الفرضيات أو ينفيها ومن المعروف أن البحث التاريخي يدرس موقفا قديم وقوعه في الماضي ولذلك لا توجد هناك أي إمكانية

لضبط المتغيرات أو التحكم فيها كما في المنهج التجريبي إن كل مـــا يســـتطيع الباحث أن يفعله هو استخدام أساليب موضوعية لتحديد ما تم وقوعـــه مـــن أحداث في الماضي ومحاولة تفسيره أو استخدامه للتنبؤ عن أشياء جديدة.

وكما هو عليه الأمر في حالة بقية البحوث العلمية فإن البحث التاريخي يتطلب تحديدا للمشكلة ومراجعة لـــلأدب التربـــوي ذي الصـــلة ووضـــع للفرضيات وجمع البيانات ومن ثم تحليلها للوصول من ذلك إما إلى قبول هـــذه الفرضيات أو رفضها ولما كان تحديد البيانات يتم عادة بطريقة منطقية أكثر من كونه يتم بالطرق الإحصائية فعلى الباحث أن يكون حريصا وموضوعيا بالقدر المستطاع عند تناوله لها.

(أساسيات البحث التربوي، عبد الرحمن عدس، ص١٤٠، ص١٤٧)

أهم مصادر المنهج التاريخي :

السجلات والوثائق-الرسائل الشخصية- المـــذكرات والتـــراجم- تقارير شهود البيان على الحدث- تقارير صـــحفية-الدراســـات والكتابـــات التاريخية والأثرية- الأساطير والروايات الشـــعبية-الحفريـــات وفي البحـــوث التاريخية عن الأحداث والشخصيات يجب أن يلتزم الكاتـــب بعـــرض المـــادة التاريخية عرضا أمينا وموضوعيا مبتعدا عن الأسلوب الأدبي من حيث المبالغـــة والتهويل والعرض لشخصيات بصدق وإنصاف والـــربط الموضـــوعي بـــين الأحداث مع الالتزام في كل هذا بالدقة والموضوعية وعدم التحيز.

(مصدر سابق البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، محمـــد الصـــاوي محمـــد مبارك، ص٣٢)

مراجع عامة للبحث التاريخي :

ويحسن بالباحث التاريخي انتقاء مراجعه التي يستخدمها وأن يستخدم عدة معايير في حكمه على قيمة أي كتاب أو مقال مثل مدى كفاءة المؤلف هل ناشر الكتاب ازو الدورية مشهور وموضع احترام كبير، ويمكن للباحث أن يفحص هذا مع موظف المكتبة الخاصة بالمراجع وأن يرجع تاريخ النشر لمعرفة حداثة موضوع البحث.

(البحث التربوي كيف نفهمه؟، محمد منير موسى، ص٢٥٧)

اعتبارات هامة في دراسة التاريخ وتطبيق المنهج التاريخي :

١ - أن جميع الحقائق والأحداث والبيانات خطوة هامة في البحث ولكنها ليست غاية في ذاتها أو أنها هي أساس تقوم عليه عمليات مثل الحذف والآيات والتفسير ولا يمكن للباحث أن يقوم بهذه العمليات على نحو سليم إذا ما نظر إلى البيانات والمعلومات التاريخية كفاية في ذاتها.

٢ - المادة التاريخية التي يحتاج إليها الباحث التاريخي بحكم بعدها الزماني وصعوبة تسجيلها بصورة كاملة وعلى نحو صحيح في بعض الحالات بل وبحكم وجود بعض سجلاتها ووثائقها ومصادرها الأولية في أماكن يصعب على الباحث الوصول إليها لاعتبارات بعد المكان والتكلفة.

٣ - أن معظم الظواهر والأحداث التاريخية كغيرها من الظواهر العلمية والاجتماعية وعلى الباحث أن يصل ليس فقط إلى معرفة أهم الأسباب أو الظروف المسببة لحدث أو واقعة معينة وإنما أيضا المرتبطة بهذا الحدث وهذه الواقعة.

٤ – ويرتبط بكل ما تقدم من اعتبارات مجموعة من الخصائص والاتجاهات الفعلية التي ينبغي أن تتوافر في كل باحث علمي ولكنها بالنسبة للباحث التاريخي إلزام لا تجربة.

(مناهج البحث في التربية وعلم النفس، جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، ص١٠٨)

مدى عملية منهج البحث التاريخي :

كثير ما يساء فهم التاريخ وكثيرا ما يوصف بأنه تسجيل للأحداث الماضية أو أنه تحصيل حاصل وأنه بذلك أبعد من أن يكون علما كبقية العلوم الأخرى ولكن السؤال الذي يطرح نفسه، هل التاريخ علم؟ وكيف يكون التاريخ علما؟ ونقول ردا على ذلك أن التاريخ أصبح مع بداية القرن العشرين علما كسائر العلوم الأخرى وما اصطلاح التاريخ العلمي الذي يستخدم اليوم إلا تسمية أخرى لاصطلاح التاريخ التطوري ا لذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساسا على ما يسمى بالنقد التاريخي العلمي الذي يستخدم اليوم الآن تسمية أخرى لاصطلاح التاريخ التطوري الذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساسا على ما يسمى بالنقد التاريخي والذي يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخي ويشتمل أيضا على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخي إذن الذي بني عليه التاريخ في مطلع هذا القرن هو الذي هيأ له السبل لكي يكون تاريخا علميا.

(مناهج البحث في العلم التربوية والنفسية، محمد الطيب، حسين الدريني، شبل بدران، حسن الببلاوي، كمال نجيب، ص٥٣).

الطرق المستخدمة في مناهج البحث التاريخي :

لا شك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي طرق ذات ارتباط وثيق بالمادة التاريخية وهذه الطرق على الرغم من أنها وحدات منفصلة إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد وهي ككل متكامل لا يمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة ونحن نستطيع أن نقول أن المنهج التاريخي يتألف من الطرق والعناصر الآتية :- الثقافة الواسعة- اختيار الموضوع - جمع المادة - نقد المادة - ترتيب الحقائق وتنسيقها - إنشاء الصيغة التاريخية - كتابة المادة.

١ - الثقافة الواسعة :

ولا شك أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لابد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح والمقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماما أنه بصدد مهمة شاقة تقتضي منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمتنوع والتاريخ في هذا كله لا يختلف عن غيره من سائر العلوم فالمعرفة عامة متداخلة متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علما مستقلا تماما عن العلوم الأخرى فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله وأنها بلا شك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية تعينه على فهم المخفوظات والوثائق والنصوص الأصلية والجغرافية أيضا من العلوم المساعدة لارتباطها الوثيق بالتاريخ وعلى الباحث في التاريخ أن يزود نفسه بعلم المنطق والفلسفة والاجتماع وعلم النفس والقانون فكلها تفيد في البناء التاريخي لموضوع الدراسة وفي عقد المقارنات وتفسير الظواهر بحيث يخرج التاريخ متكاملا وشاملا ومحددا لحركة تطور المجتمع بكافة جوانبها.

٢ – اختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التـاريخي وعمليـة اختيـار موضوع تاريخي معين لدراسته والكتابة فيه تتصل اتصالا وثيقا بميول الباحـث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي تتطلبها للكتابـة التاريخيـة ومـن واجبـه أن يعرف فيها وقتا كافيا حتى يستقر على ما يريد ويضـمن قدراتـه علـى المضي فيه.

٣ – جمع المادة :

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر البحث التاريخي ونعني بـذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعـل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبـة ودور المحفوظـات العلميـة ودور الأرشيف التاريخي هي مختبر المؤرخ ومن ثم لابد أن يكون كل باحث على بينة ودراسة تامة بطريقة استغلال المكتبات وهذه الدور والمفروض أن كل باحـث يكون على علم بمجموعة من أسماء الأعلام وأسماء الأماكن الـتي تـدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الأعلام وإلى دوائر المعارف يبحـث فيها عن هذه الأسماء ومن اليسير جدا أن يحتفظ بفهرس موجز للكتـب الـتي لا يمكن الاستغناء عنها بحيث تكون في متناول يده دائما وأهـم مـا ينبغـي الاحتفاظ به هو قائمة بأسماء بعض كتب المراجع–فهرس مطبوع لأحد المكتبات – دائرة من دوائر المعارف يستحسن أن يكون من تلك المتخصصـة في مثـل الدراسة – قاموس من قواميس الأعلام–قاموس مستخلص في حقل البحـث الذي يتناوله الباحث (اقتصادي، ديني، اجتماعي، تربوي، فلسفي) ودورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث– مجموعة من الوثائق المتعلقة بعصر البحث

والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة عن العصر الذي اختار منه موضوع بحثه وهي أيضا تمده بمراجع يقينية في عمله ومن الواجب أن يبدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون في الميدان والاطلاع على المصادر والمراجع التي استعانوا بها.

٤ - نقد المادة التاريخية :

النقد نوعان هما:

١ - النقد الخارجي أو الظاهري وهدفه دراسة مدى الأصالة في المصادر والسبيل إلى ذلك هو التثبت من صحة الأصل التاريخي ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل وأسلوب الخط الذي كتب به وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه.

٢ - النقد الباطني أو الداخلي ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه من الكتابة التي يجعله واثقا من هذا الصدق.

والأساس الذي يبنى عليه النقد هو الشك فيما ورد في الأصل التاريخي ثم الدراسة الواعية المنصفة لكل ما نقرأ فيه لاستخلاص الحقائق.

٥ - إثبات الحقائق وترتيبها ونقد المادة :

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلي:-

إن النقد يصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا وهذه المعلومات قد يكون مطابقة للواقع أو قد لا تكون.

وإذن فإن عملية النقد وحدها لا تكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوة في السبيل إليها.

وأول ما يقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها وأحيانا قد لا نجد غير رأي واحد في موضوع بعينه لأن هذا الموضوع لا يرد إلا عن طريق واحد ومؤرخ واحد وفي هذه الحالة ينبغي أن ينظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة.

٦ – إنشاء الصيغة التاريخية (الصياغة) :

تلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخي وأول ما يقال أنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب افتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير ذلك أنهم يتصورون عادة أن قارئهم وهو في الغالب أستاذ على قدر كبير بالمعرفة بموضوعهم.

(مصدر سابق مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ص ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٦٣)

كتابة البحث التاريخي :

إن كتابة البحث التاريخي عمل عقلي فكري من الدرجة الأولى ويتطلب قدرة على الابتكار والتصور وإدراك العلاقات والربط بينهما وينبغي أن يكتب البحث بأسلوب موضوعي سليم وتمثل كتابة البحث

الخلاصة الأخيرة التي تتوج جهود الباحث وتضفي عليه أهمية خاصة وهي تستلزم صياغة النتائج بصورة موضوعية مع الإشارة إلى مصدر كل فكرة وكل عبارة مقتبسة كما تستلزم ترتيب المصادر والمراجع حسب أهميتها العلمية.

(مصدر سابق البحث التربوي كيف نفهمه؟، محمد منير موسى، ص٢٦٨).

تقويم المنهج التاريخي :

البحث التاريخي عمل يبعث على الرضا وثير الحماس ولكن من المهم أن نعرف إنجازاته وحدوده بوضوح فبعض الناس ينسب إلى المؤرخين القدرة على تحقيق أكثر ما هو في وسعهم ويعتقد آخرون أنهم لا يستطيعون تقديم بيانات عملية يمكن الوثوق بها ولعل الحقيقة قائمة بين هذين الطرفين المتناقضين وربما أمكنك أن تصبح أكثر تعبيرا بالمشكلة وأن تستخلص النتائج الخاصة بك بعد استعراض بعض هذه المناقشات.

(مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ديوبولد فان دالين، ص٢٨١).

ملخص المنهج التاريخي :

التاريخ هو علم شأنه في ذلك شأن جميع العلوم الأخرى الجغرافية منها والتربوية والنفسية والرياضية والطبيعية.

فهو يقوم على أصول علمية دقيقة لا تقبل إلا بعد تمحيص دقيق ودراسة وافية مبنية على أسس موضوعية علمية لأعلى أسس خاصة تسيرها الأهواء وتدفعها المصالح الخاصة ويتبع الباحث الذي يقوم بدراسة تاريخية لموضوع معين كحادثة تاريخية أو تحقيق لآثار أو رموز مكتوبة يتبع الطريقة

العلمية في البحث مع متغيرات طفيفة بها ومن هذه التغيرات هو أن صياغة الفروض التي تفسر الأحداث التي جرت تأتي في نهاية أطوار البحث قبل تفسير النتائج وكتابة تقرير عنها فالباحث يقوم بالإجراءات التالية:-

١ – انتقاء المشكلة التي تهمه أو تواجهه.

٢ – جمع المادة العلمية عن تلك المشكلة من جميع المصادر المتوافرة.

٣ – تمحيص المادة العلمية المجمعة ونقدها ونبذ ما لا يلزم منها.

٤ – صياغة الفروض التي تفسر الأحداث على ضوء ما يتبقى لديه من مادة علمية.

٥ – تفسير نتائج ما توصل إليه وكتابة تقرير عن البحث والنتائج.

وعلى هذا يمكننا القول أن المنهج التاريخي في البحث يمكن استعماله في إجراء بحوث أخرى لما لهذا المنهج من قواعد محدودة ونافعة.

(مناهج البحوث وكتابتها، يوسف مصطفى القاضي، ص١٠٤، ١٠٥).

إن الصلة بين التاريخ كعلم والمنهج التاريخي كمنهج من مناهج البحث صلة وثيقة، ويتضح للطالب فهم هذه الصلة في ضوء معرفته لكل من علم التاريخ والمنهج التاريخي، وهذا ما سنحاول فيما يلي توضيحه في إيجاز .

- التاريخ سجل لما حققه الإنسان وهو سجل له دلالته ومغزاه وليس مجرد تسجيل للأحداث الزمنية ففيه يدرس الأشخاص والجماعات والأحداث والأفكار والحركات في علاقتها بزمان ومكان معينين. وأحداث التاريخ ووقائعه حدثت مرة واحدة ويتغير أن تعود ثانية لأن هذه الأحداث تقوم على الزمان والزمان يسير في اتجاه واحد ودون تكرار ولذلك إذا أردنا أن

نسترجع ما كانت عليه أحداث معينة في زمان معين فلا يمكن لنا ذلك إلا عن طريق نوع من التخيل والنشاط العقلي ودراسة ما خلفته هذه الأحداث من مخلفات وآثار وعلى أساس هذا المضمون هناك تعاريف متعددة لعلم التاريخ فالبعض يعرفه بأنه السجل المكتوب للماضي أو الأحداث الماضية. وهذا التعريف يستبعد من التاريخ عصورها قبل اكتشاف الإنسان للكتابة التي يطلق عليها عصورها قبل اكتشاف الإنسان التاريخ .

- والبعض الآخر يعرفه بأنه وصف الحوادث أو الحقائق الماضية كتابتها بروح البحث الناقد عن الحقيقة الكاملة ومن هذا التعريف تظهر لنا الطبيعة الوصفية للبحوث التاريخية التي تؤكد روح البحث العلمي الناقد سعيا للتوصل إلى الحقائق وهناك أيضا من ينظر إلى مجال التاريخ على أنه يضم الميدان الكلي الشامل لتاريخ الإنسان، أو الماضي البشري وهذه النظرة تجعل التاريخ ميدانا واسعا كاتساع الحياة نفسها، كما أنها بالضرورة تؤكد أن الحقائق والوقائع والأحداث التاريخية لا يصلح لنا أن نفصلها عن الحياة المحيطة بها وإنما لابد أن ننظر إليها على أنها أجزاء لا تتجزأ ومتكاملة مع عمليات النمو الاجتماعي والحياة الاجتماعية الشاملة والمرتبطة بها.

تعريف المنهج التاريخي:

إن هذا المنهج يصف ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث الماضي ولا يقف عند مجرد الوصف وإنما يدرس هذه الوقائع والأحداث ويحللها ويفسرها على أسس منهجية علمية دقيقة بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات لا تساعدنا على فهم الماضي فحسب وإنما تساعد أيضا في فهم

الحاضر بل والتنبؤ بالمستقبل ويمكن أن نتبين في وصفنا لهذا المنـــهج وظـــائف رئيسية للعلم تتمثل في التفسير والتنبؤ. أما الـــتحكم أو الضـــبط المقصـــود للمتغيرات فهي ترتبط بالتجربة العلمية وتخص المنهج التجريبي أكثر من غـــيره من المناهج الوصفية والتاريخية ويثـــار عـــادة في هـــذا الصـــدد والســـؤال الآتي:

هل المنهج التاريخي في البحث منهج علمي ؟

في الواقع تختلف الآراء حول إجابة هذا السؤال فكما وضـــحنا فـــإن المنهج التاريخي لا يعتمد على التجربة العلمية المضبوطة ولا يمكن في التـــاريخ وعن طريق المنهج العلمي أن نكرر الحصول على حقائق ووقائع علمية معينـــة كما لا يمكن استخدام الملاحظة المباشرة الدقيقة مما يتيسر للبـــاحثين في مجـــال المنهج التجريبي الذي يمكن أن تطبق فيه أسس المنهج العلمي إلى أقصى درجـــة ممكنة من الدقة.

اعتبارات هامة في دراسة التاريخ وتطبيق المنهج التاريخي :

(١) أن جمع الحقائق والأحداث والبيانات خطوة هامة في البحـــث ولكنـــها ليست غاية في ذاتها وإنما هي أساس يقوم عليه عمليات مثـــل التحقيـــق والإثبات والتفسير والوصول إلى نتائج معينة والربط والتعميم والتنبـــؤ ولا يمكن للباحث أن يقوم بهذه العمليات على نحو سليم إذا ما نظـــر إلى البيانات والمعلومات التاريخية كغاية في ذاتها أو إذا ما نظر إليها منعزلـــة عن عصرها والحياة الشاملة في كل أبعادها ومكوناتها التي أثـــرت فيهـــا وتأثرت بها في نفس الوقت.

(٢) المادة التاريخية التي أثرت يحتاج إليها الباحث التاريخي بحكم بعدها الزماني

وصعوبة تسجيلها بصورة كاملة على نحو صحيح في بعض المجالات بل وبحكم وجود بعض سجلاتها ووثائقها ومصادرها الأولية في أماكن يصعب على الباحث الوصول إليها لاعتبارات بعد المكان والتكلفة، تعتبر من حيث طبيعتها وطريقة الحصول عليها أصعب نسبيا وأكثر تعقيدا من المادة العلمية التي يحتاج إليها الباحث عادة في البحوث الطبيعية.

(٣) أن معظم الظواهر والأحداث التاريخية كغيرها من الظواهر العلمية والاجتماعية لا يفسرها سبب واحد تفسيرا كافيا وهناك أسباب كثيرة ومتنوعة لتفسير الأحداث والتطورات التاريخية وهذه الأسباب لا تمثل دائما الأسباب جميعها وإنما أهم هذه الأسباب وأكثرها ارتباطا بالحديث أو الواقعة والتفسير التاريخي ليس مجرد وصف أو تجميع لمجموعة معينة من الأسباب وإنما هو عمل يحتاج إلى خبرات وقدرات خاصة في الباحث حيث أن التفسير في الواقع هو دعامة المنهج التاريخي.

(٤) ويرتبط بكل ما تقدم من اعتبارات مجموعة من الخصائص والاتجاهات العقلية التي ينبغي كما سبق أن أشرنا أن تتوافر في كل باحث علمي، ولكنها بالنسبة للباحث التاريخي ألزم حيث لا تجربة كتلك التي تجري في العلوم الطبيعية لإقامة الدليل على صحة فكرة معينة أو حقيقة معينة وحيث لا يمكن أن يخضع الكثير من أحداث الماضي للملاحظات المباشرة الدقيقة.

ومن هنا تظهر لنا أهمية تلك الخصائص التي أكدناها في المنهج التاريخي لكي تكسبه الصفة العلمية كمراعاة الدقة والصحة والأمانة الفكرية وعدم التحيز للأهواء والرغبات الشخصية أو العنصرية أو العقائدية وتوخي

كفاية الأدلة في التوصل إلى النتائج والأحكام.

أهمية البحث التاريخ في :

(أ) المجالات التربوية :

(١) توفر الدراسات والبحوث التاريخية محتوى معرفيا علميا لتاريخ التربية والتعليم في دولة معينة أو في دول العالم المختلفة ومثل هذا المحتوى المعرفي يكون تراثا معرفيا في الميدان التربوي لا غنى عنه في الدراسات التاريخية والمقارنة والإعداد المهني للمعلمين والمشتغلين بالأمور التربوية والتعليمية.

(٢) تزودنا نتائج الدراسات والبحوث التاريخية بمعرفة عن الأهداف والمقررات وطرق التدريس وإعداد المعلم وغير ذلك من السياسات التعليمية التي اتبعت في الماضي ومثل هذه السياسات لها أهميتها في تحديد العمليات والخطوات اللازمة لتحسين التعليم وتطويره في الحاضر والمستقبل.

(٣) كذلك تزودنا الدراسات والبحوث التاريخية التربوية بمعرفة هل يمكن في ضوئها أن نتبين الجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت في المدارس وإدراك الصلة بينها وبين أي تطورات اجتماعية أو سياسية معينة كما تمكننا من تفسير الكثير من الممارسات والمشكلات التعليمية القائمة في الواقع التعليمي في حاضره ومدى ارتباطها بهذه الجذور التاريخية مثل مشكلة الأمية.

(٤) توفر لنا الدراسات التاريخية في التربية معرفة تكشف لنا عن جوانب

أصلية في تراثنا التربوي العربي في مجال النظرية والتطبيق التربوي والتي ظهرت في عصور وأماكن معينة وتسهم مثل هذه الدراسات في إجلاء هذا التراث وتنتج الفرص أمام الباحثين لتنميته والاستفادة منه وتحسين عمليات التربية والتعليم ونواتجها بالنسبة لحاضر أمتنا العربية ومستقبلها.

(٥) كما توفر لنا معرفة تمكن الباحثين من إدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها المختلفة التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة فيها والمتأثرة بها وإظهار العيوب والأخطار حتى يمكن أن تكون لنا بمثابة دروس تستفيد منها في تربية أبنائنا وبناتنا التربية التي ننشرها والتي تحقق الخبرة والتقدم لهم ولمجتمعاتهم.

(ب) المجالات النفسية :

(١) دراسات تتبعية مسحية لمفاهيم سيكولوجية أو نفسية معينة مثل تلك المرتبطة بنظرية المثير والاستجابة والاشتراط والتعزيز والجشتلطية وغيرها وتطبيقاتها في مجالات التعليم والتعلم.

(٢) دراسات مسحية لفترات زمنية معينة يتناول فيها الباحث شخصيات من علماء النفس المشهورين والمفكرين الذين أسهموا في المعرفة النفسية وتطبيقاتها. مثل تاريخ علم النفس عند المفكرين الإغريق أو عند الفلاسفة والمفكرين المسلمين أ، تاريخ مدارس معينة في علم النفس.

(٣) ويمكن أيضا أن نتناول الدراسات التاريخية في علم النفس العلماء البارزين الذين أسهموا إسهامات ذات دلالة في مجال النفس أمثال ابن خلدون وابن سينا من المفكرين العرب وثورونديك وبافلوف وواطسون وسكينر

وألبورت من علماء الغرب.

أسلوب المنهج التاريخي "طرقه":

(١) الطريقة الطويلة :

وفيها تحدد القضايا أو الاتجاهات التربوية يعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التي ولدت فيها ومراحل تطورها. وهكذا نستمر في معالجة القضية أو الاتجاه التربوي حتى يومنا هذا ومثال ذلك أن نتناول موضوعات مثل الدولة والتربية أو الفلسفة التربوية أو "الدين والتربية" أو الاتجاه الديمقراطي في التربية أو المذهب المثالي في التربية أو الحرية في التربية عبر العصور، ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حدة لنعرف أصوله وأسسه النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين أسهموا في بلورته ثم نكتشف أطرافه ومراحل تطورها المختلفة حتى صار على ما هو عليه الآن ، حتى توقفه عند مرحلة تاريخية معينة.

(٢) الطريقة العرضية :

وفيها ننظر إلى التربية ككل داخل السياق الثقافي بشتى أبعاده في مرحلة حضارية معينة، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التي تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذي عاش هذه الفترة ثم نتأمل أثر هذا السياق الثقافي في التربية والتعليم وأثر التربية فيه، ومن إدراكنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقية في ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه ومن كل هذا نرى حركة الفكر التربوي والمؤسسات التربوية والأسس الفلسفية لها أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية حتى إذا انتهينا من معالجة مرحلة أو عصر انتقلنا إلى مرحلة أو

عصر آخر.

(٤) دراسات تاريخية لتطور علم النفس في فترة زمنية معينة مثـــل دراســـات توضح أهم التطورات النفسية وانعكاسها على الميدان التربوي مثلا في القـــرن التاسع عشر أو من مطلع العشرين إلى وقتنا الحاضر.

خطوات المنهج التاريخي :

أولا : تحديد مشكلة البحث :

يجب أن يراعى في اختيار موضوع البحث التاريخي الأهميـــة العلميـــة للمشكلة وتوافر المراجع والمصادر والوثائق المتعلقة بالمشكلة وحدة الموضـــوع والحاجة للبحث في هذا الميدان والزمن الذي يمكن تـــوفيره للبحـــث وتمـــرين الباحث على الأسس العلمية لتطبيق المنهج التاريخي في الدراسة المراد إجرائها. وبذلك نجد أن أهم الاعتبارات التي يجب مراعاها من جانب الباحث لاختيـــار موضوع بحثه تنطبق على جميع البحوث بصرف النظر عـــن نـــوع المنـــهج في البحث.

ثانيا : جمع المادة العلمية :

إن جمع المادة العلمية من الأعمال الهامة الـــتي يقـــوم بهـــا الباحـــث بعد تحديد موضوع بحثه ويقوم الباحث بحصر المصادر التي تفيده في الحصـــول على البيانات عن موضوع بحثه وتتفاوت هذه المصادر بـــين كونهـــا مصـــادر أولية أو مصادر ثانوية وسوف نوضح هذين النـــوعين مـــن المصـــادر فيمـــا يلي:-

(أ) المصادر الأولية :

وهي تشمل أقوال أشخاص ممن شهدوا الحوادث الماضية وعاشوها كما تشمل أيضا الآثار والوثائق والمخطوطات.

١) الآثار :

من أمثلة الآثار المعابد والأهرامات والأبنية والتماثيل وغير ذلك من الأشياء المادية التي كانت تستعمل في الماضي ومن أمثلة الآثار أيضا المطبوعات مثل الكتب والشهادات وكذلك المخطوطات مثل كتابات التلاميذ ورسومهم.

٢) الوثائق :

وهي تعد بقصد أن تنقل لنا بيانات ومعلومات يمكن استخدامها في المستقبل مثل الرسائل والمذكرات والنشرات الإحصائية كالتعدادات والإحصاءات ومن الوثائق التاريخية أيضا السجلات المكتوبة مثل المقالات والخطب والكتب وهناك السجلات المصورة مثل النحت والصور وطوابع البريد والنقود وهناك السجلات الصوتية مثل الأسطوانات وأشرطة التسجيل.

(ب) المصادر الثانوية :

ويقصد بها ما نقل أو ما كتب عن المصادر الأولية وكاتب المصدر الثانوي بعيد عن الملاحظة المباشرة أو الرواية الأصلية وإنما هو يكتب ما قاله أو ما كتبه شخص آخر حضر الواقعة نفسها إلا أن المصدر الثانوي قد يزود الباحث بمعلومات عن الظروف والآراء التي قيلت

حول المصدر الأول وأحيانا تكون البيانات المنشورة في المصادر الأولية معروضة بصورة بدائية بينما تكون مبوبة ومنشورة بصورة أكثر فائدة للباحثين في المصادر الثانوية .

نقد المصادر :

بعد أن يقوم الباحث بجمع المادة العلمية تبدأ عملية نقد المصادر سواء كانت مصادر أولية أو مصادر ثانوية والغرض من هذا النقد التأكد من صدق المصدر وصحة المادة التي يتضمنها. والنقد نوعان هما النقد الداخلي والنقد الخارجي.

(١) النقد الداخلي :

فهو يهتم بالمعنى الحقيقي الذي ترمي الوثيقة وصدق المادة الموجودة بها ودقة وقيمة البيانات التي تحتويها ولذا نجد أن النقد الداخلي ينصب على النص التاريخي من ناحية الموضوع لا من ناحية الشكل وينقسم هذا النقد إلى نوعين: نقد إيجابي ونقد سلبي.

(١) النقد الداخلي الإيجابي :

وهو يهتم بفهم المعنى الحقيقي لنص الوثيقة كما يقصده المؤلف أي أن العملية في الواقع هي عملية تفسير للمعنى الذي ترمي إليه ألفاظ وعبارات الوثيقة– وتفسير معنى الوثيقة قد يطلب في بعض الأحيان المعرفة الدقيقة بالتاريخ والعادات واللغات بأساليبها قديمها وحديثها وغيرها من الدراسات حتى يمكن التأكد من حقيقة المعاني التي تتطلبها الوثيقة ومختلف دلالاتها.

(٢) النقد الداخلي السلبي :

وهو يمكن الباحث من معرفة مدى الصدق أو الخطأ أو التحريف فيما كتبه مؤلف الوثيقة وهل كتب الوقائع عن ملاحظة مباشرة أم رواية مسموعة وما هي الوسائل التي استخدمها لجمع هذه المعلومات وهل كتبها في ظل ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة جعلته لا يذكر الحقائق كاملة أو يشوهها.

وعلى الباحث عند قيامه بهذا النقد أن يتشكك دائما في صحة الوثائق التاريخية وأن يستخدم كل وسيلة ممكنة للتأكد من مقدار صدق الكاتب والثقة فيما يكتبه.

(ب) النقد الخارجي :

(١) التحقق من صحة الوثيقة "نقد الوثيقة":

ويهدف هذا النقد إلى التحقق من صحة الوثائق التي لدينا أي التفرقة بين الصحيح منها والمزيف فكثيرا ما يدخل في الوثائق كثيرا من الحشو أو الإضافات المقصود بها الإكمال وأحيانا يكون النص محرفا أو مزيفا تماما فينبغي ألا تعتبر أن قدم الوثيقة دليلا على صحتها فقد تكون لدينا وثيقة حديثة ولكنها مأخوذة مباشرة عن وثيقة أصلية بينما تكون النسخة الأقدم قد أخذت عن نسخة فرعية.

(٢) التحقق من شخصية صاحب الوثيقة والمكان والزمان الذين كتبت فيهما "نقد المصدر":

لا يكفي أن تتحقق من صحة الوثيقة بل يجب أيضا أن نتحقق من شخصية صاحب الوثيقة فكثيرا من الوثائق تذكر لنا أن مؤلف هذه الوثيقة

هو شخص ما ولكن يجب ألا نثق مطلقا أنه هـــو صـــاحب الوثيقـــة فكـــثيرا من الوثائق قد زيف لعدة اعتبارات منها أن تكون الوثيقـــة عظيمـــة القيمـــة فتضاف إلى إنسان من أجل تمجيد إسمه أما من ناحية المكان والزمـــان الـــذين كتبت فيهما الوثيقة فيجب الاعتماد على بعض العوامل مثل اللغـــة والخـــط والورق فعلينا مثلا أن ندرس اللغة التي كتبت فيها الوثيقة فبعض الخصـــائص اللغوية تميز عصرا عن آخر وبالتالي يمكن بواسطتها أن تحدد العصـــر الـــذي كتبت فيه الوثيقة.

ثالثا : من خطوات المنهج التاريخي: صياغة الفروض وتحقيقها :

لا يكتفى الباحث بجمع المعلومات والبيانات الـــتى تقـــدمها الوثـــائق والقيام بعملية النقد الداخلى والخارجى لإثبات صحتها ومعناهـــا يم تصـــنيفها وفقاً لخصائصها وعادة ما تصنف إلى مجموعات تحتوى كل منها علـــى أمـــور متجانسة فقد يكون هذا التصنيف على أساس المكان أو الزمان أو كليهما معاً وفى إطار الفروض يصوغ الباحث المادة العلمية سواء كان ذلك وفقاً للنظـــام الزمنى أو الجغرافى ويحدد المواضع التى يحتاج إلى تأكيد .

رابعا : عرض النتائج وكتابة التقرير :

بعد أن يحدد الباحث النتائج التي توصل إليها ويصنفها ويربط بينـــها ويقوم بتحليلها وتفسيرها تبدأ خطوة عرض النتائج وكتابة التقرير وهي الخطوة الأخيرة في البحث ويجب على الباحث عرض النتائج في منتهى الدقة والإشارة إلى مصدر العبارات المقتطفة وترتيب قائمة المراجع والمصادر حســـب أهميتـــها وبالنسبة لكتابة التقرير وهناك خطوات وقواعـــد علميـــة يحســـن بالباحـــث إتباعها .

ثانيا: المنهج المقارن

تعريفه :

تعرف البحوث السببية المقارنة بأنها ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد بمعنى آخر الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى الاختلاف فالعلة والمعلول يكونان قد حدثا ويحاول الباحث دراستها دراسة تراجعية أو ما يطلق عليه باللاتينية **ex post facto** لذا تكون نقطة البدء الأساسية في المنهج السببي المقارن هو التعرف على المعلول ثم السعي إلى تحديد الأسباب المحتملة له (العلة) .

ويمكن تعريف المنهج المقارن أيضا على أنه ذلك المنهج الذي يساعد كثيرا في حل المشكلات والقضايا التربوية من خلال تناولها من منظور مقارن، علاوة على ذلك فإنه يسهم في رسم السياسات التعليمية واتخاذ القرارات التربوية الملائمة بعد تحليله لديناميات النظم التعليمية وعلاقاتها المتشابكة في إطار مقارن في أغلب الأحيان.

ويذهب كاندل **Candel** إلى القول بأن المنهج المقارن في التربية وغيرها يستهدف الكشف عن أوجه الشبه وجوانب الاختلاف في القوى والعوامل التي تلعب دورا في تشكيل النظم التعليمية وتحديد خطوط سيرها وذلك بقصد التوصل إلى المبادئ العامة الكامنة التي تحكم تطور نظم التعليم القومية. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص٢١٩).

وفي نطاق التربية يقرر مالينسون **Malinson** أن المنهج المقارن ينصرف إلى الاهتمام أحيانا بدراسة الأطر الثقافية للنظم التعليمية وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه وجوانب الاختلاف بينها وتوظيف ذلك في إصلاح نظم التعليم القومية.

وقد أشار كازامياس وماسيلا **Dazamias & Massialias** في كتابهما "التقاليد والتغير الاجتماعي" إلى أن المنهج المقارن الذي تبناه كاندل يقوم على ثلاثة عناصر رئيسية هامة :

العنصر الوصفي التحقيقي :

ويقرر كاندل في هذا العنصر ضرورة تقديم حقائق معينة أو معلومات وبيانات عن القضايا والمشكلات قيد البحث والدراسة المقارنة.

العنصر الثقافي التاريخي :

وفي هذا العنصر يتجه الباحثون إلى الكشف عن الأسباب التي خلقت أو أوجدت المشكلات والقضايا التي تخضع للدراسة بالمنهج المقارن.

العنصر النفعي الإصلاحي :

وهذا العنصر ضالة الدراسات والبحوث المقارنة في ميادين العلوم الإنسانية ومنها التربية والتعليم ومجالات العلوم البيولوجية ومنها الفسيولوجيا والتشريح .

وتفوح رائحة العنصر النفعي الإصلاحي من خلال ثنايا كتاب كاندل المعنون بـ "العصر الجديد في التربية المقارنة" وكتابه الأساسي المعنون بـ "في التربية المقارنة" ويتضح من العناصر الثلاثة سالفة الذكر أنها تمثل الدعائم

الرئيسية للمنهج المقارن كما أنها تمثل رؤوس جسور أقامها كاندل بين المنـــهج التاريخي والمنهج المقارن. (أحمد عبد المطلب، ١٩٨٩، ص ص ٢١٩، ٢٢٣) وتوصف البحوث السببية المقارنة أيضا بالدراسات العلمية أو التحليلية وهـــي تعد مستوى متقدم من بحوث دراسة العلاقة حيث أنها لا تقتصر على الكشف على ماهية الظواهر فحسب بل تسعى أيضا إلى البحث عن أســـباب حـــدوث الظواهر. (يوسف العنيزي وآخرون، ١٩٩٩)

الفرق بين البحوث السببية المقارنة والبحوث التجريبية :

يتم الخلط أحيانا من جانب الباحثين بين البحث ألسببي المقارن وكـــل من البحوث الارتباطية والبحوث التجريبية وذلك لعدم وجود معالجة تجريبيـــة في هذين النوعين إلا أن هناك فروقا واضحة بينهما.

فالبحوث السببية المقارنة تحاول تحديد العلاقة بـــين العلـــة والمعلـــول أما البحوث الارتباطية فهي لا تحاول ذلك وتحتوي البحوث المقارنة مجموعتـــان أو (أكثر) ومتغير مستقل واحد أما البحوث الارتباطية فإنها تدرس العلاقة بـــين متغيرين أو أكثر دون تحديد واضح لمتغير مستقل ومتغير تابع.

كذلك تتضمن البحوث السببية المقارنة مقارنـــة بـــين مجموعـــات أو متغيرات في حين أن البحوث الارتباطية تدرس الارتباط بين المتغيرات.

يبدو من الصعب في البداية التمييز بين المنهج التجريبي والمنهج المقارن حيث أن كلاهما يهدف إلى دراسة علاقات العلة والمعلول وكلاهمـــا يتضـــمن المقارنة بين المجموعات إلا أن الباحث في البحوث التجريبية يعمـــم الظـــروف بالنسبة للمتغير المستقل ثم يلاحظ أثر هذا الاختلاف على متغير تابع.

فالفرق الرئيسي هو المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل وهو السبب المفترض في البحوث التجريبية فنلاحظ حدوث المتغير المستقل فقط ولا نعالجه ويقوم الباحث في البحوث التجريبية بتعيين مجموعات عشوائية يتعـرض كـل منها لمستوى من مستويات المتغير المستقل فالأساس في البحوث السببية المقارنة هو أن أحد المجموعات مر بخبرة لم تمر بها المجموعـة الأخـرى أو أن إحـدى المجموعات قد تمتلك خاصية ليست لدى المجموعة الأخرى.

ويمكن التعرف من البحوث السببية المقارنة على بعض العلاقات الـتي تقودنا إلى بحوث تجريبية أيضا فالبحوث التجريبية مكلفة للغاية ولا يجب القيام بها إلا إذا كان هناك اعتقاد قوي بأهميتها.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٢م، ص١٧٠)

إجراءات البحث السببي المقارن :

في البداية يتم اختيار مجموعتين تختلفان في متغير مستقل ويقارن بينهما في متغير تابع أي أنهما مجموعتين من المفحوصين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة والأدق يطلق عليهما مجموعتي المقارنة إحدى المجمـوعتين تمتلـك خاصـية لا تمتلكها الأخرى. مثلا مجموعة (أ) ومجموعة (ب). المجموعة (أ) تلقت تعليما في رياض الأطفال بينما المجموعة (ب) لم تتلق تعليما في رياض الأطفال.

ويعتبر تحديد مجموعتي المقارنة جزء هام من الإجراءات السببية المقارنة فالخاصية أو الخبرة التي تميز بين مجموعتين ينبغي تعريفها تعريفا واضحا وإجرائيا لأن كل مجموعة تمثل مجتمع أصل مختلف.

وطريقة تحديد وتعريف المجموعتين يؤثر في قابلية النتـائج للتعمـيم. إذا كان الباحث سيقارن بين مجموعة من الطلاب ذوي حياة بيئية غير مستقرة

بمجموعة من الطلاب ذوي حياة بيئية مستقرة. فلابد من تعريف لفظي إجرائي.

وأيضا لابد من أخذ اعتبار هام وهو أخذ واختيار عينتين تمثلان مجتمعيهما ومتشابهتين في المتغيرات الحيوية باستثناء المتغير المستقل.

ويلاحظ هنا وجود تماثل بين الدراسات التجريبية والمقارنة حيث يكون الهدف التوصل إلى مجموعتين تتشابهان بقدر الإمكان في جميع المتغيرات ذات العلاقة ما عدا المتغير المستقل. ولكي نحدد تساوي المجموعتين قد يكون من المطلوب جمع معلومات عن عدد من المتغيرات التي تتعلق بالحالة الراهنة وبالخلفية. (جابر عبد الحميد، **١٩٩٣**، ص**٣٠١**)

إجراءات الضبط :

حيث أن القصور في الاختيار العشوائي وفي التناول والتحكم والضبط والذي يميز الدراسات التجريبية كلها مصدر ضعف في التصميم ألسببي- المقارن ولعل توزيع المفحوصين عشوائيا على المجموعتين. فيحتمل أن يكون أفضل طريقة مفردة لضمان تساوي المجموعتين. وهذا ليس ممكنا في الدراسات السببية المقارنة لأن المجموعتين موجودتان من قبل وفضلا عن ذلك فقد تلقينا المتغير المستقل أو المعالجة أو تأثرتا بها. وثمة مشكلة سبق أن ناقشناها من قبل وهي إمكانية أن تكون المجموعتان مختلفتين في متغير أساسي آخر إلى جانب المتغير المستقل الذي حدد وميز. وهذا المتغير الآخر هو السبب الحقيقي للفرق الملاحظ بين المجموعتين ومثال ذلك إذا قارن الباحث ببساطة مجموعة من التلاميذ تلقت تعليما في رياض الأطفال بمجموعة لم تتلق هذا النوع من التعليم وقد تكون النتيجة أن التعليم قبل المدرسي يؤدي إلى التحصيل القرائي أفضل

في الصف الأول الابتدائي وقد تكون الدراسة أجريت في منطقة كانت فيها رياض الأطفال كلها مدارس خاصة وبمصروفات دراسية عالية لا يقدر عليها إلا الموسرون. فمن الصعب جدا أن نقوم تأثير التعليم قبل المدرسي وحده أما إذا كان الباحث على وعي بالموقف فإنه يستطيع أن يضبط هذا المتغير بدراسة الأطفال الذين ينتمون إلى أسر موسرة فحسب. و هكذا فإنه سيساوي بين المجموعتين اللتين سيدرسهما من حيث مستوى دخل الوالدين إحداهما درست بمدارس رياض الأطفال والأخرى لم تدرس بها.

المضاهاة ، المناظرة :

أسلوب من أساليب الضبط يستخدم أحيانا في الدراسات التجريبية فإذا حدد الباحث متغيرا يعتقد أ،ه يتصل بالأداء على المتغير التابع، قد يضبط هذا المتغير بمناظرة المفحوصين. بعبارة أخرى، بالنسبة لكل مفحوص في مجموعة يختار الباحث مفحوصا مناظرا له في المجموعة الثانية أي مفحوص حقق نفس الدرجة على متغير الضبط وإذا لم يوجد لمفحوص في أي من المجموعتين من يناظره فإنه يحذف وهكذا فإن المجموعتين المتناظرتين الناتجتين تتشابهان أو تتكافآن جدا أو تتماثلان فيما يتصل بالمتغير الدخيل الذي تم تحديده وتمييزه فعلى سبيل المثال إذا ضاهى الباحث في نسبة الذكاء فإن مفحوصا في إحدى المجموعتين تبلغ نسبة ذكائه ١٤٠ لابد أن يوجد له نظير في المجموعة الأخرى أي مفحوص تبلغ نسبة ذكائه ١٤٠ أو نسبة قريبة جدا منها أي أن من المشكلات الأساسية في التناظر أنك ستجد مفحوصين لا نظير لهم وينبغي لذلك استبعادهم من الدراسة وتصبح المشكلة أكثر خطورة حين يحاول الباحث أن يناظر على نحو متأني أو متزامن على متغيرين أو أكثر. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٣، ص ٣٠٢).

مثال آخر للبحوث السببية المقارنة وهو بحث أجري وكان هدفه الرئيسي دراسة السمات السيكولوجية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ الموقوفين عن الدراسة وقد كان أحد الأهداف الفرعية للبحث هو الحصول على معلومات عن الأسباب المؤدية إلى وقف التلاميذ عن الدراسة.

ولتحقيق أهداف البحث أجريت مقابلات شخصية مع الآباء والمعلمين والتلاميذ كما جمعت المعلومات المناسبة من الهيئات الخارجية مثل الأخصائيين الاجتماعيين ومراكز الشرطة.

وقد كان القائمون بالبحث حريصين على توضيح أن الأدلة أو الشواهد التي أمامهم لم تكن لتبرر اتخاذ قرار عن السبب والنتيجة ومع ذلك فقد بينت النتائج أن التلاميذ المهددين بوقفهم عن الدراسة كانت لديهم مشكلات تعليمية وربما كانت لديهم أيضا مشكلات قانونية بعيدة عن سلوكهم في المدرسة فأكد الباحثون أن هؤلاء التلاميذ يمكن أن يسببوا قلقا في أية مدرسة إلا أن المتغيرات الموجودة في مدارسهم كانت مؤثرة لدرجة تثير التساؤلات عما إن كان سلوكهم ناتجا عن وقفهم عن الدراسة.

ويلاحظ من المثال السابق أن الباحثين حاولوا تجميع بيانات عن الظاهرة (موضوع البحث) وتحليلها ومقارنة جوانب التشابه والاختلاف بين التلاميذ من حيث المتغيرات المختلفة (السمات السيكولوجية والاجتماعية والتربوية) للوصول إلى أسباب حدوث الظاهرة.

(يوسف العنيزي، ١٩٩٩)

طرق ووسائل الضبط :

(أ) التكافؤ : Matching

هو أسلوب للضبط يستخدم أحيانا في الدراسات التجريبية وهو يقوم على اختيار أفراد مجموعتي الدراسة بشكل أزواج متناظرة بالنسبة للمتغير الدخيل فإذا كان الذكاء هو ذلك المتغير الدخيل فإننا نقوم باختيار الأزواج من الأفراد بحيث يكون لكل من الفردين في الزوج الواحد نفس معامل الذكاء ونلحق أحدهما في المجموعة الأولى والآخر في المجموعة الثانية، وبذلك نضمن عدم تأثير ذلك المتغير على النتائج التي سنحصل عليها لكون المجموعتين قد أصبحتا متكافئتين بالنسبة له وبالطبع فإن الفرد الذي لا يوجد له مناظر أو مكافئ فإنه لا يشترك في الدراسة ومشكلة التكافؤ بالنسبة لمتغير دخيل واحد قد تظل ميسورة وممكنة ولكنها تصبح أكثر صعوبة وتعقيدا إذا كان التكافؤ سيتم بالنسبة لمتغيرين دخيلين أو أكثر في نفس الوقت.

(ب) مقارنة المجموعات المتجانسة الكلية والجزئية :

ثمة طريقة أخرى لضبط المتغيرات الدخيلة تستعمل أحيانا في حالة الدراسات التجريبية وتتمثل باختيار أفراد مجموعات الدراسة من قطاعات متجانسة من الأفراد. فإذا تم تحديد الذكاء على أنه عامل دخيل في إحدى الدراسات فإن الباحث مثلا يمكنه أن يقصر عملية اختيار أفراد مجموعاته على الأشخاص الذين تنحصر معاملات ذكائهم ما بين (٨٧٥-١١٥) أو (٩٠-١٢٠) ولا يخفى أن هذا الأسلوب يقلل من عدد الأفراد الذين يمكنهم الدخول في الدراسة من ناحية ويحد من إمكانية تعميم النتائج من ناحية أخرى.

هناك طريقة أخرى قد تؤدي نتائج أفضل تتمثل في تكوين مجموعات جزئية متجانسة على المدى الكامل للمتغير المراد ضبطه.

ففي حالة كون هذا المتغير هو الذكاء فمن الممكن تقسيم مداه الكامل إلى ثلاث مستويات: ذوي الذكاء المرتفع (١١٦ فما فوق) ذوي الذكاء المتوسط (٨٥-١١٥) وذوي الذكاء المتدني (٨٤ فما دون).

ومن ثم يجري اختيار مجموعتين من كل مستوى منها، وتتم مقارنة المجموعات الجزئية الخاصة بكل مستوى على حدة، المجموعة العليا مع المجموعة المناظرة لها بالإضافة إلى كون هذا الإجراء يعمل على ضبط المتغير الدخيل بشكل أفضل فإنه يقدم للباحث فرصة تمكنه من التحري عما إذا كان المتغير المستقل يؤثر على المتغير التابع بكيفيات مختلفة في المستويات المتعددة للمتغير الدخيل وإذا كان مثل هذا الأمر هو من اهتمامات الباحث فإنه لا ينصح بهذا الإجراء وإنما بالعمل على المتغير الدخيل في تصميم البحث ومن ثم القيام بتحليل النتائج باستخدام أسلوب تحليل التباين ألعاملي. وهذا الأسلوب الإحصائي يمكن الباحث من الكشف عن تأثير المتغير الدخيل على المتغير التابع منفردا وكذلك مجتمعا مع المتغيرات الأخرى وبعبارة أخرى فإن استخدام هذا الأسلوب الإحصائي يتيح للباحث تحديد ما إذا كان هناك تفاعل بين المتغير المستقل والمتغير الدخيل.

(جـ) تحليل التباين المشترك :

وهو أسلوب إحصائي يستخدم من أجل إضفاء التكافؤ على مجموعات الدراسة بالنسبة لمتغير واحد أو أكثر والجوهر الذي يقوم عليه تحليل التباين المشترك هو إدخال تعديلات على العلامات الخاصة بالمتغير التابع استنادا

إلى الفروق التي تظهر ابتداء بين مجموعات الدراسة بسبب تأثير متغير دخيل أو أكثر وعلى افتراض أن الأداء على تلك المتغيرات الدخيلة وثيق الصلة بالأداء على المتغير التابع وأنها هي محور عملية الضبط المنشودة والحسابات المتضمنة في عمليات تحليل التباين مرهقة إلا أنه في الوقت الحالي يمكنه الاستعانة بالحاسوب للقيام بها حيث أن هذه العمليات أصبحت مبرمجة وهي في متناول الباحثين وبالطبع فليس المطلوب منهم أن يأبهوا بكيفية القيام بها ولكن فقط أن يعرفوا كيفية قراءة النتائج وتفسيرها.

مزايا البحوث السببية المقارنة :

* تتوصل الدراسات السببية–المقارنة إلى تحديد علاقات قد تؤدي إلى دراسات تجريبية. إلى جانب أن الدراسات التجريبية مكلفة في جوانب مختلفة وينبغي إجراؤها حين يكون هناك سبب جيد يحمل على أن يكون الجهد المبذول فيها مثمرا.

أيضا الدراسات المقارنة مثلها في ذلك مثل الدراسات الارتباطية تساعد على تمييز وتحديد المتغيرات التي تستحق البحث التجريبي. والحق أن الدراسات السببية–المقارنة تجرى أحيانا لمجرد تحديد النتيجة المحتملة للدراسات التجريبية. افترض على سبيل المثال أن مديرا للتعليم يفكر في استخدام برامج حاسوب للتعليم العلاجي للرياضيات في المدارس الثانوية التابعة له فقد يفكر هذا المدير في أن يجرب هذا الأسلوب لمدة عام في عدد محدود من الصفوف الدراسية أو المدارس قبل تعميمه في منطقته التعليمية هذا التجريب مكلف من حيث الأجهزة ومن حيث التدريب.

وقد تجرى دراسة سببية–مقارنة ويقارن بين تحصيل الطلاب للرياضات في المدارس والتي تستخدم الحاسوب في هذا المجال وتحصيلهم في المدارس والتي لا تستخدمه والحصول على البيانات والنتائج لن يكون صعبا فـإذا أظهـرت النتائج أن الطلاب الذين يتعلمون الرياضيات بمسـاعدة التعلـيم العلاجـي بالحاسوب يحصلون على درجات أعلى من نظـرائهم في المـدارس الـتي لا تستخدم هذا النوع من التعليم فقد يقرر مدير التعليم أن يقوم بتجريب هـذا الأسلوب في تعليم الرياضيات في منطقته التعليمية. وإذا لم يجـد فرقـا بـين الطريقتين فإن المدير لن يقوم بهذا التجريب ويضيع الوقت والمال.

(جابر عبد الحميد، ١٩٩٣، ص ٢٩٨).

عيوب البحوث السببية المقارنة :

رغم الفوائد العديدة للبحوث السببية المقارنة إلا أن هذا النوع مـن البحوث يعاني من قصور شديد يجب أخذه في الاعتبار عند استخدامه في دراسة ما ذلك أنه نظرا لأن المتغير المستقل يكون قد حدث بالفعل فلا يمكن تعويضـه لنفس عوامل الضبط التي يتعرض لها المتغير المستقل في البحـوث التجريبيـة ولذلك يجب الحرص الشديد عند تفسير النتائج، فالعلاقة السببية قد تبدو على غير ما هي عليه في الواقع فكما هو الحال في البحوث الارتباطية لا يمكن تحديد علاقات العلة والمعلول بل ما نستطيع عمليه هو الحصول على درجة العلاقـة بين المتغيرات.

هذه العلاقة قد لا تكون سببية بالضرورة فالسـبب المفتـرض لأثـر ما نلاحظه قد يكون في واقع أمره هو النتيجة (الأثر) أو قد يكون هناك مـتغير ثالث هو الذي سبب علاقة (العلة والمعلول) التي لاحظناهـا مثـال ذلـك

قد يفترض باحث أن مفهوم الذات عامل محدد للمستوى التحصيلي، وهنا قد يحصل الباحث على مجموعتين تتصف إحداهما بارتفاع مفهوم الـذات بينما تتصف الثانية بانخفاض هذا المفهوم ثم يقارن المستوى ألتحصيلي للمجموعتين. فإذا أظهرت النتائج أن المجموعة ذات مستوى مفهوم الذات المرتفع هي بالفعل المجموعة الأعلى تحصيلا فقد يكون هذا مغريا لتفسير الأمر على أن مفهوم الذات المرتفع يؤدي إلى تحصيل مرتفع إلا أن هذا التفسير غير ممكن لأنه من الصعب تحقيق أن ارتفاع مفهوم الذات كان سابقا على التحصيل المرتفع، فقد يكون العكس هو الصحيح وأن التحصيل المرتفع هو السبب في ارتفاع مفهوم الذات حيث أن كلا من المتغير المستقل والمتغير التابع قد حدثا بالفعل ولا يمكن تحديد أيهما حدث قبل الآخر أي أيهما هو المؤثر بل ومن الممكن الـتفكير في متغير ثالث مثل الاتجاهات الوالدية قد يكون هو السبب في ارتفاع مفهوم الذات والمستوى ألتحصيلي. فالآباء عندما يمتدحون أبناءهم يشجعونهم على بذل المزيد من الجهد في المدرسة وبذلك يرتفع مستوى تحصيلهم.

وهذه التفسيرات المتعددة للعلاقات التي يكشف عنها البحث ألسببي المقارن هي في واقع الأمر تفسيرات مبدئية مؤقتة. فالبحث التجريبي هو النوع الوحيد من البحوث القادر على اكتشاف علاقات العلة والمعلول حيث يحدد التتابع الزمني بين المتغيرات وبذلك يمكنه تحديد أي المتغيرات متغيرات مستقلة (تحدث أولا) وأيها متغيرات تابعة (تحدث لاحقا) ومع ذلك يمكن القول أن البحوث السببية المقارنة لها مكانها بين مناهج البحث فهي تسمح باستقصاء المتغيرات التي لا يمكنها أو لا يصح معالجتها تجريبيا وتسهل اتخاذ القرارات كما تحدنا ببعض التوجيهات التي يمكن الاستفادة منها في إجراء البحوث التجريبية ويساعدها على تحقيق هذه الأهداف أنها غير مكلفة (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص ٢٢٢).

بعض الأخطاء التي تظهر أحيانا في هذا النوع من البحوث :

١ - أن يسلم الباحث بأن نتائج البحث ألسببي المقارن دليل على وجود علاقة سبب بنتيجة، أي علاقة عليه.

٢ - ألا يكون مجموعتين متجانستين لكي يقارن بينهما وبعد تحديد المجموعتين لا يكون مجموعات فرعية منهما على أساس السن والجنس والحالة الاجتماعية الاقتصادية أو متغيرات مشابهة أخرى.

٣ - أن يستخدم التوزيعات الخطأ عند اختبار دلالة الفروق في البيانات التي حصل عليها من عينات صغيرة.

٤ - إلا يستخدم الاختبار الثاني الصحيح حين يقارن بين متوسطين مستقلين أو متوسطين مترابطين.

٥ - أن يستخدم اختبار أحادي الذيل لاختبار الدلالة الإحصائية حيث ينبغي عليه أن يستخدم اختبار ثنائي الذيل.

٦ - حين يقارن بين عدة متوسطات، لا يستخدم تحليل التباين قبل أن يحدد المجموعة التي يختلف متوسطها اختلافا دالا عن الآخر.

٧ - لا يضبط الفروق المبدئية بين المجموعتين أو المجموعات التي قد تفسر الفروق التي يسفر عنها البحث والمقارنة بينها.

٨ - يهمل في استخدام اختبار إحصائي لابارامتري للدلالة حين تخالف البيانات مخالفة واضحة المسلمات التي تقوم عليها الاختبارات الإحصائية البارامترية.

(جابر عبد الحميد جابر، **١٩٩٣**، ص **٣٠٧**).

ثالثا : منهج البحث الإكلينيكي (العيادي)

كلمة إكلينيكي مشتقة في الأصل من كلمة يونانية تشير إلى معنى (بجوار سرير المريض) ثم امتد استخدامها إلى دراسة الفرد كفرد، وعلاج المريض على أساس أعراضه وليس على أساس أن هذا المريض مثال لحالة من الحالات التي تصفها المراجع.

تعرفه الجمعية النفسية الأمريكية بأنه هو طريقة لاكتساب المعرفة المنظمة بالشخصية الإنسانية ولإعداد الطرق لإستخدام هذه المعرفة لتحسين الحالة العقلية للفرد.

ومن التعاريف الإجرائية لعلم النفس الإكلينيكي هو في الأساس تطبيق للطريقة الإكلينيكية:- (تشخصيا وتنبؤا وعلاجا) أي أن الأخصائي النفسي الإكلينيكي هو الذي يستخدم الأسس والتكنيكات والطرق والإجراءات السيكولوجية، والذي يتعاون كلما اقتضى الأمر ذلك، مع غيره من الأخصائيين في الفريق الإكلينيكي.

الطبيب والأخصائي الاجتماعي وغيرها، كل في حدود إعداده وتدريبه وإمكانياته وفي إطار التفاعل الإيجابي بقصد فهم ديناميات شخصية العميل وتشخيص مشكلاته والتنبؤ عن احتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف صنوف العلاج ثم العمل على الوصول بالعميل إلى أقصى توافق اجتماعي- ذاتي ممكن.

علم النفس الإكلينيكي هو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس الحديث وهو يعتمد إلى حد كبير على الإفادة من المعلومات والمهارات التي أمكن تحصيلها من جميع فروع علم النفس، الأساسية والتطبيقية، بهدف زيادة كفاءة الخدمة الطبية النفسية التي تقدم للمرضى النفسيين التي في مجالات التشخيص والعلاج، والتوجيه والتأهيل وتدابير الوقاية.

المقصود بأن هذا الفرع علم تطبيقي أن الهدف الرئيسي هو تحصيل الفائدة العملية التي يمكن تطبيقها في ميدان الاضطرابات والأمراض النفسية، العصابية والذهانية مع العلم أنه لا يتنكر العاملون فيه لروح البحث والاستكشاف والتعمق في فهم وتفسير جوانب السلوك المختلفة ولكن أن في حساب الأولويات يجب أن تكون الأسبقية للفائدة التطبيقية التي من شأنها أن تعود في المدى القريب على المرضى بتخفيف معاناتهم.

ويشير التعريف إلى إفادة هذا الفرع من المعلومات والمهارات التي يحصلها الدارس أثناء دراسته سواء كانت هذه المهارات نظرية أو عملية. ومن أمثلة هذه المعلومات إلمامه بالمراحل الهامة التي يمر بها الطفل في مرحلة النمو الحركي على سبيل المثال.

ومن أمثلة المهارات التي يستفاد بها في الميدان الإكلينيكي هو كيفية استخدام المقاييس على اختلاف أنواعها وكيفية تحليل نتائجها وكيفية تكوين مقاييس جديدة مع توفير المواصفات الضرورية التي تجعل منها أدوات للقياس الدقيق وموضوعية.

الأهداف العامة للتشخيص الإكلينيكي :

(١) تحديد العوامل المسببة.

(٢) التمييز بين الاضطراب العضوي والوظيفي.

(٣) الكشف عن الاستجابة للاضطرابات.

(٤) تقييم درجة العجز العضوي والوظيفي.

(٥) تقدير درجة الاضطراب في مداها وفي عمقها.

(٦) التنبؤ بالمسار المحتمل للاضطراب.

(٧) تحديد الأسس التي يبنى عليها اختيار منهج علاجي معين.

(٨) تحديد الأسس التي تدور حولها الحالة مع المريض أو مع أقاربه.

(٩) تحديد الأساس العلمي لتصنيف البيانات وتحليلها إحصائيا.

(١٠) تكوين فرض دينامي يتصل بطبيعة العملية الباثولوجية ومكوناهما.

الإجراءات والأساليب والأدوات التي يستخدمها المنهج الإكلينيكي :

١ - المقابلة الإكلينيكية.

٢ - دراسة الحالة.

٣ - الاختبارات التشخيصية.

أولا : المقابلة الإكلينيكية :

أسلوب المقابلة يمكن أن يقسم إلى ثلاث طرائق عريضة.

الطريقة الأولى :

المقابلة الحرة :

وفي هذه المقابلة يتكلم الأخصائي أقل قدر ممكن، فهو يســـأل فقـــط

أسئلة يفتتح بها الكلام أو يوجهه مثل:

هل تستطيع أن تقول لي شيئا عن أسرتك؟ أو هل تستطيع أن تذكر لي لماذا أتيت إلى العيادة؟ وبمجرد أن يبدأ المريض في الكلام يحثه الإكلينيكي على الكلام بأن يومئ برأسه علامة الموافقة قائلا: هيه. وأحيانا بقوله: هل تستطيع أن تذكر لي شيئا عن هذا الموضوع؟ وهذا الأسلوب أقل تحديدا أو تسببا في اضطراب المريض من الأسئلة المباشرة والمحددة، ويسمح للقائم بالمقابلة أن يرى في يسر ما هو مهم بالنسبة للمريض.

ومع ذلك فإن الأمر يتطلب وقتا طويلا قبل أن يذكر المريض بعض المعلومات الهامة من تلقاء نفسه.

الطريقة الثانية :

المقابلة الموجهة :

وهي الطريقة الثانية ، فإن القائم بالمقابلة يدرك أنه يريد أن يغطي بعض المعلومات وهو يقوم بتوجيه أسئلة مباشرة كثيرة. وبدلا من أن يستخدم الأسئلة الموجهة العامة مثل : هل تستطيع أن تذكر لي شيئا عن طفولتك ؟ فإنه يسأل المريض بنوع خاص عن الأمراض التي أصابته في طفولته ، ومن هم الأطفال الآخرون في الأسرة، ومن كان منهم مفضلا لدى الأب وكيف كانت شخصية أمه، أو شخصية أبيه. وعلى الرغم من أن هذه الطريقة تقدم معلومات أكثر من الطريقة الحرة وتسمح بتغطية عدد من المجالات الهامة ، إلا أنها قد تكون أكثر إقلاقا للمريض وقد تؤدي به إلى أن يكون أكثر حذرا.

وقد يشعر المريض أيضا بأن دوره هو مجرد الإجابة على الأسئلة التي توجه إليه، وبالتالي يهمل الكلام عن بعض الموضوعات المؤلمة، والتي يشعر أنها هامة، ولكن القائم بالمقابلة لا يلمسها بأسلة مباشرة.

الطريقة الثالثة :

المقابلة المحددة :

هي الطريقة الثالثة وهنا يضع القائم بالمقابلة شروطا (ظروفا) مقننة لجميع الذين يقوم بمقابلتهم، فعليه أن يسأل نفس الأسئلة، بنفس النظام عامة، وأن يستخدم إجراءا مقننا بشأن أسئلة التتبع. ويستخدم السيكولوجي المقابلة المحددة، وعلى وجه عام، عندما يرغب في الحصول على تقدير أو درجة قيمة لتقويم خاصية معينة.

وعلى الرغم من أن المقابلة المحددة تستخدم أحيانا في العمل الإكلينيكي مع المرضى إلا أنها تستخدم أساسا في أغراض البحث.

ومن الممكن أن تجتمع الطرائق الثلاث جميعا في مقابلة واحدة مع مريض واحد. فيبدأ القائم بالمقابلة بالطريقة الحرة بقدر ما، ويستكمل معلوماته بأسئلة مباشرة بدرجة أكبر، وقد يضمنها مقابلة محددة لقياس متغير معين في نهاية مقابلته الإكلينيكية.

وعلى الرغم من صعوبة تصور الحصول على صورة متكاملة للفرد تتضمن العلاقة بين خبرته الماضية وسلوكه الحالي دون القيام بالمقابلة، إلا أن المشكلة الكبرى في هذا الأسلوب هي عدم وجود طريقة موضوعية لتقويم المعلومات التي نحصل عليها. فالمقابلة تمد الإكلينيكي بالعديد من الفروض ، وإن كان بعضها يعكس إنجازاته الخاصة، أو يقوم على حدس

لا يعتمد على معلومات كافية . وعلى ذلك ، ينبغي أن نأخذ الأحكام المستخلصة من المقابلة بالحذر . ومعظم السيكولوجيين يفضلون أن يستكملوا المقابلات التي تفسر على أساس ذاتي باختبارات أخرى موضوعية.

ثانيا : دراسة الحالة :

يعني منهج دراسة الحالة البحث المتعمق لحالة فردية أو أكثر مأخوذة من مجموعة من الحالات التي تنتمي إليها، وكذلك بحث العوامل المختلفة المتفاعلة في التأثير على هذه الحالة أو تلك الحالات على أساس أن الفهم العميق لها وللعوامل المؤثرة فيها سيلقي الضوء على الحقائق المتعلقة بهذه الحالة والعوامل التي تدخل في نطاقها.

كذلك هي وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل بذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه ويعتبر تاريخ الحالة جزءا من دراسة الحالة حيث إن دراسة تاريخ الحالة يتناول دراسة مسحية وطولية شاملة للنمو منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه. وأسلوب التنشئة الاجتماعية والخبرات الماضية والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي، والخبرات المهنية، وتاريخ التوافق النفسي.

ويلاحظ أن البعض يستخدم دراسة الحالة وتاريخ الحالة بمعنى واحد ولكن هناك فرق بين دراسة الحالة وتاريخ الحالة حيث إن دراسة الحالة تعتبر بمثابة قطاع مستعرض لحياة الفرد. بينما تاريخ الحالة قطاع طولي لحياة المريض أي أنها دراسة تتبعية لحياة المريض.

أهمية منهج دراسة الحالة :

(١) لقد ذاع استخدام هذا المنهج بعد أن استخدمه العديد من العلماء في دراساتهم أمثال (الفرنسي لوبلاي، توماس وزنانيك، ولـيم هيلي والذي يعتبر من الرواد لاستخدام هذا المنهج) واستخدام علماء الاجتماع وعلم النفس لهذا المنهج يعكس أهميته وجدواه في الدراسات والبحوث العلمية.

(٢) يفيد الأخذ بمنهج دراسة الحالة في جمع البيانات والمعلومات كما يفيد في اختبار فرض من الفروض على أن تكون الحالة المختارة ممثلة تمثيلا صادقا للمجتمع المأخوذ منه، والذي يراد تعميم الحكم عليه بشرط استخدام أدوات قياس موضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج والأحكام العامة.

(٣) يساعد هذا المنهج الباحث على التعمق في دراسة الفرد أو الموقف الذي وقع عليه الاختيار ليكون حالة أو حالات للبحث والدراسة. مثال: إذا أراد باحث أن يتعرف على أسباب سوء التوافق الاجتماعي لدى فئات الجانحين فغالبا ما يبحث بعمق كل جانب من جوانب حياتهم الكلية مثل: طفولتهم ومراهقتهم وجماعات الأصدقاء وظروفهم الأسرية وخبراتهم الاجتماعية وغيرها.

(٤) هذا المنهج يساعد الباحثين على جمع شذرات المعرفة وشتات البيانات والمعلومات ونظمها في نسيج موحد ومتكامل يساعدهم على استخلاص النتائج ووضع التفسيرات المناسبة لكل منها.

(٥) يفيد منهج دراسة الحالة في بحث موضوعات كثيرة منها على سبيل المثال:-

أ - دراسة نمو الأفراد والجماعات في مراحلها المختلفة.

ب - دراسة الحالات المنعزلة والمنحرفة والمرضية.

جـ- دراسة التوافق بأنواعه المختلفة سواء كان توافقا اجتماعيا أم توافقا نفسيا أم عائليا أو ما شابه ذلك.

د - دراسة الحالات النقية Pure Cases ومن أمثلة هذه الدراسات ما قام به ليفي Levy عام ١٩٤٣م من دراسات عن المبالغة في الحماية الأمية من جانب بعض الأمهات.

هـ- بحث استجابات الأجانب والقادمين إلى بيئة معينة ودراسة استجابات الأفراد والجماعات التي تتحرك من جماعة إلى جماعة أخرى.

خطوات منهج دراسة الحالة :

(١) تحديد الظاهرة أو المشكلة أو نوع السلوك المطلوب دراسته.

(٢) تحديد المصطلحات والمفاهيم ووضع الفروض العلمية التي تكون بمثابة حلول مؤقتة للمشكلة والقضية قيد البحث والدراسة.

(٣) اختيار العينة الممثلة للحالة التي يقوم الباحث بدراستها.

(٤) تحديد الوسائل التي عن طريقها يتم جمع البيانات والمعلومات سواء كانت الملاحظة أو المقابلة الشخصية أو السير أو المفكرات وغيرها.

(٥) جمع المعلومات وتسجيلها وتبويبها وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

(٦) استخلاص النتائج وصياغة القوانين والنظريات.

عيوب دراسة الحالة :

إن المعلومات التي يعطيها المريض أثناء المقابلات العلاجية في الوقت الذي يكون فيه مستعدا لإمدادنا بها تكون أكثر صدقا من المعلومات التي نحصل عليها في المقابلة الأولى وبالطريقة المنظمة إلا أنه في بعض الأحيان ونظرا لضيق الوقت لا يسمح للمريض إعطاء كل المعلومات عن حالته مع منظم الحالة.

تمتاز دراسة الحالة بما يلي :

(١) تعطي صورة أوضح وأشمل للشخصية.
(٢) تسهل فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس دقيق غير متسرع.
(٣) تساعد المريض على فهم نفسه بصورة أوضح.
(٤) تفيد في التنبؤ عندما يتاح فهم الحاضر في ضوء الماضي.
(٥) لها فائدة إكلينيكية حيث يحدث أثناءها التنفيس والتطهير الانفعالي وإعادة تنظيم الخبرات والأفكار والمشاعر.
(٦) تستخدم أغراض البحث العلمي والأغراض التعليمية في إعداد وتدريب الأخصائيين النفسيين والمرشدين.

عوامل نجاح دراسة الحالة :

لعوامل نجاح دراسة الحالة يجب اتباع الخطوات الآتية :

(١) التنظيم وذلك لكثرة المعلومات التي تشملها دراسة الحالة.
(٢) الاعتدال ويقصد به التفضيل العملي بين الاختصار المخل والمعلومات المفيدة.

(٣) الاهتمام بالتسجيل.

(٤) الاقتصاد وتتبع قانون اقتصاد الجهد أي اتباع أقصر الطرق عملا لبلـــوغ الهدف.

الصعوبات التي تواجه هذا المنهج :

(١) خلط بعض الباحثين بين أسس وأصول منهج دراسة الحالة وغـــيره مـــن مناهج البحث.

(٢) المشقة في تحديد الحالة أو الحالات التي تمثل المجتمع أو السلوك الذي تعبر عنه تمثيلا صادقا.

(٣) ضيق الوقت أحيانا وعدم اتساعه لاستيفاء كل المعلومات اللازمة.

(٤) صعوبة إعادة بناء تاريخ الفرد فأحيانا يصعب الحصول علـــى تســـجيل صادق في تسلسل لوقائع حياة المريض وذلك لأننا نعتمد علـــى ذاكـــرة المريض ووالديه ومدرسيه وأصدقائه.

(٥) اهتمام الباحثين ببعض الوقائع التي يظنون أنها أعمق وأهم أثرا في حـــل المشكلات التي تدور حولها دراسة الحالة دون دليل أحيانا.

وبعد تعرضنا لمنهج دراسة الحالة أقوم بعرض نموذج بطاقـــة دراســـة الحالة :

نموذج بطاقة دراسة الحالة

نموذج رقم (١)

عيادة جامعة بودرو

بطاقة تسجيل: **Registration Card**

١ - التاريخ ________________

اسم الفاحص ________________

اسم المريض ________________

الجنس ذكر ________ أنثى ____________

تاريخ ومحل الميلاد ____________________________

الحالة الاجتماعية متزوج ________ أعزب ____________

العنوان ____________________________________

رقم التليفون ____________ الديانة ______________________

المدرسة ________________ السنة الدراسية ____________

٢ - الشخص الذي قام بالتسجيل الجنس ________ العمر ____________

نوع القرابة ____________

٣ - نوع العمل الحالي ____________________________

٤ - إذا لم يكن طالبا يذكر آخر مستوى تعليمي وصل إليه

____

٥ - اسم الوالد أو ولي الأمر وعنوانه ____________ التليفون ________

٦ - ما هي المشكلات الأساسية التي يشكو منها المريض

____

٧ - متى لوحظت هذه المشكلات لأول مرة ________________

٨ - ما هي الظروف التي ساعدت على ظهور هذه المشكلات

____

٩ - ماهي الإجراءات التي اتخذت لحلها وما هي التغيرات البارزة مع الحلول

____

١٠- تاريخ آخر فحص طبي ونتائجه ________________________

ثالثا : الاختبارات التشخيصية :

تعريف الاختبار النفسي :

هو أداة للحصول على عينة من سلوك الفرد في موقف مقنن. وبالتالي يمكن تقييم الملاحظة المضبوطة للسلوك وتقييمها تقييما موحدا.

لذلك بالاختبار له فوائد ومزايا قد لا توجـد في المقابلـة أو دراسـة الحالة.

أهمية الاختبارات :

لكل اختبار من الاختبارات النفسية أهمية يتميز بها عـن غـيره مـن الاختبارات وتعددت الأهمية بتنوع الاختبارات الموجودة. فتوجد اختبـارات تقيس الذكاء واختبارات للشخصية واختبارات للقدرات والميـول وأنـواع أخرى متعددة من الاختبارات.

أنواع الاختبارات والمقاييس النفسية :

١ – اختبارات الذكاء بأنواعها المختلفة من حيث المادة وطريقة الأداء.
٢ – اختبارات ومقاييس القدرات العقلية والاستعداد.
٣ – اختبارات التحصيل الدراسـي بأنواعهـا التشخيصيـة والتنبؤيـة والتدريسية.
٤ – اختبارات ومقاييس الشخصية بأنواعها من استفتاءات ومقاييس تقدير واختبارات إسقاطية.
٥ – اختبارات الميول.
٦ – اختبارات القيم.

٧ – اختبارات ومقاييس الاتجاهات.

٨ – اختبارات التوافق.

٩ – اختبارات ومقاييس الصحة النفسية.

١٠– اختبارات الإرشاد النفسي.

وهذه الاختبارات تتنوع فمنها الاختبارات التحريرية أو اختبارات لفظية وغير لفظية والاختبارات العملية "اختبارات الأداء والأجهزة" والاختبارات الجماعية والفردية واختبارات السرعة واختبارات القوة واختبارات الآداء العادي...إلخ.

أهم مزايا الاختبارات :

(١) تعتبر الاختبارات أوضح وأسرع وسيلة للكشف عن الشخصية.

(٢) تعتبر الاختبارات أكثر موضوعية إذا قورنت بغيرها من الوسائل.

(٣) تساعد في إعطاء تقدير كمي وكيفي لشخصية الفرد وكذلك قدراته واستعداداته مما يساعد في تحديد التشخيص وطريقة العلاج.

(٤) تساعد في قياس مدى التقدم أو التغير الذي يطرأ على الحالة.

(٥) تستخدم في تقييم العلاج ودراسة النمو والتغييرات التي تطرأ على الحالة.

(٦) تمهد لاستخدام وسائل أخرى لمساعدة المريض مثل المقابلة وتاريخ الحالة.

(٧) يستفيد المعالج أثناء تطبيق الاختبارات من ملاحظة سلوك المريض ومدى إقباله أو رفضه أو تركه لبعض التغيرات.

عيوب الاختبارات :

بالرغم من أن للاختبارات مزايا وأهمية فإن لها أيضا عيوب :

١ – بعض الخصائص النفسية التي تقيسها الاختبارات لا يزال غير واضح وغير محدد.

٢ – قد تعطي الاختبارات صفات للأفراد وتظل ملازمة لهم مما قد يحدث أثر ضارا فيما بعد.

٣ – قد تقلل من إمكانية الاتصال الاجتماعي في العملية العلاجية.

٤ – قد يكون بها أوجه قصور في تقنينها وإعدادها.

٥ – قد يساعد تفسير الدرجات ويعتقد البعض أن الرقم له معنى يختلف عن معناه الحقيقي.

٦ – أحيانا ينبهر بعض الأخصائيين ويجرونها كهدف في حد ذاته أو بطريقة روتينية وبدون هدف محدد.

رابعا : منهج البحث التاريخي

المقدمة :

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ 'HISTORY' فلقد كانت تعني في القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير ولقد شاع هذا المفهوم في عصر اليونان والرومان، ومع اختراع فنوع الطباعة والتصوير ارتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار وزمن الأبطال والزعماء والقادة. إلا إن هذه التعريفات بالرغم من وجاهتها يعوزها الدقة والأمانة العلمية وأصبح التاريخ ينظر إليه على اعتبار أنه العلم الذي يوحد معركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولا بفهم الإنسان وتطوره... وأخذ التاريخ أيضا بمحاولة ربط العلل بالمعلولات والأسباب بالمسببات.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٣١)

وحيث أن البحث التاريخي يتعلق بماضي الإنسان. وأن أحد أهدافه هو إعادة بناء هذا الماضي فإن ذلك لا يمكن تحقيقه كاملا. إن مشكلة المؤرخ مشابهة لمشكلة عالم النفس الذي يدرس ما هي تاريخية الدراسة ويحاول من خلال دراسته لهذه المادة إن بناء طبيعة التي كانت تتعلق به. إن المعلومات تكون دائما جزئية وإعادة بنائها يقدم صورة باهتة وليست صورة كاملة. ويمكن لدارسي تاريخ الحالات الشخصية أن يصلوا إلى صورة مختلفة في إعادة البناء حتى لو كانت المعلومات التي استندوا إليها واحدة.

بيد إن لدارسي الحالات الشخصية ميزة على المؤرخين وهي أنهم يستطيعون أن يقوموا بمزيد من الدراسة في حالاتهم وأن يتحققوا في النتائج التي وصلوا إليها من خلال جمعهم لمواد ومعلومات إضافية. وهذا هو ما يفعله عالم النفس الإكلينيكي. فمن خلال المعلومات التي يجمعها عن الحالة التي يدرسها يحاول أن يعيد بناء الفرد موضع الدراسة. ثم يقوم بالتحقق من هدف الصورة التي كونها عن الشخص بملاحظة.

وهذا ما لا يستطيعه المؤرخ لأن المؤرخ لا يستطيع أن ينظر إلى المستقبل ليحقق في صورة الماضي التي صاغها أو أعاد بنائها ولكن التاريخ ليس فقط مجرد إعادة بناء وصياغة الماضي وإنما هو صورة لروح البحث الذي يهدف إلى عرض هادف لحوادث الماضي.

إن القول بأن المؤرخين يحاولون كتابة التاريخ، هو قول صادق في بعض النواحي ولكن الكثير مما كتب في الماضي قد يكون سيء السمعة إذا نقص التعريف أو التشويه. ومن المعروف أن كثيرا من البحوث التي يقوم بها طلاب الدرجات العلمية في كليات التربية ذات طابع تاريخي. كما إن ما يقوم به الباحث في أي مجال علمي بمراجعة الدراسات السابقة هو في حد ذاته دراسة تاريخية لأنه يستعرض ويحلل ما قام به الآخرون في الماضي. يضاف إلى ذلك إن العقود الأخيرة الماضية شهدت تقاربا بين البحث التاريخي والبحث في مبادئ أخرى مثل الأنثربولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس. وقد قام المجلس الأمريكي للبحوث في العلوم الاجتماعية بجهود مثابرة لكي يحمل الباحثين في هذه التخصصات وغيرها من التخصصات المرتبطة على تنسيق جهودهم حتى يستفيد كل منهم من عمل زميله وما يستخدم من أساليب وطرائق منهجية في

مجال تخصصية. وهذا النوع من البحوث المشتركة يعرف بالبحوث المتداخلة التخصصات. ويقدم لنا تقرير المجلس الأمريكي للبحوث الذي أعدها جوستشوك وآخرون عام ١٩٤٥ مثالا لهذا النوع في البحوث حيث تكاتفت معرفة علم الانتربولوجيا وعالم الاجتماع والمؤرخ في الوصول إلى تفاهم كامل حول استخدام الوثائق الشخصية في البحث. وحيث أنه ينظر إلى إن ما يقوم به المؤرخ شبيه بما يقوم به العالم في ميدان العلوم الطبيعية. فالمؤرخ في صياغة للماضي أو إعادة بناؤه له يستخدم الرموز والكلمات لتحديد العلاقة بينها وبين الأحداث الماضية وهذا يمثل طرفي المعادلة في العلوم الطبيعية. فالمعادلة تعبر عن العلاقة بين العمليات القائمة في التجربة. والفرق الرئيسي بين العالم الطبيعي والمؤرخ إن الأول يستطيع أن يعيد إجراء التجربة ليتحقق من صحة هذه العلاقة أما المؤرخ فيشق عليه ذلك. وينبغي أيضا أن ننظر إلى دراسة التاريخ التربوي بنفس الطريقة التي ننظر بها إلى دراسة علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي، أي بتطبيق وسائل البحث الخاصة بالنظام العام على مشكلات مؤسسة كاملة مثلا. وينبغي أن نشير هنا إلى أن علماء النفس قاموا بدراسات تقع نطاق البحث التاريخي فكتابات البورت (٩٤٢) على سبيل المثال عن استخدام الوثائق أو السجلات الشخصية في البحث كان لها تأثير على مستخدمي المنهج التاريخ.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٥٢-٢٥٦)

التعريف :

١ - تعريف التاريخ :

يعرف التاريخ بأنه (هو كل حدث) أن (هو كل رواية أو ما حدث)

أو هو فعالية علمية من فعاليات المعرفة البشرية، تتسع مساحتها لكل شئون الإنسان، وقد عرفه بعض الباحثين بأنه (التدوين الموثق للأحداث الماضية) وعرفه البعض الآخر (بأنه وصف الحقائق التي حدثت في الماضي بطريقة تحليلية نافذة) وفي هذين التعريفين نستخلص أن علم التاريخ لا يمكن فصله بل ربطه مع المنهج التاريخ، وذلك باعتبار أن البحث أو التقصي العلمي وسيلة موضوعية هدفها الوصول إلى نتائج أو قوانين أو قواعد يمكن تعميمها واستخدامها للتنبؤ بما يحدث في المستقبل ضمن السياق التاريخي.

٢ – تعريف المنهج التاريخي :

١ – منهج البحث التاريخي هو (مجموعة الطرائق والتقنيات التي يتبعها الباحث التاريخي والمؤرخ للوصول إلى الحقيقة التاريخية، وإعادة بناء الماضي بكل وقائعه وزواياه، وكما كان عليه في زمانه ومكانه، وبجميع تفاعلات الحياة فيه، وهذه الطرائق قابلة دوما للتطور والتكامل، مع تطور جمع المعرفة الإنسانية وتكاملها ومنهج اكتسابها.

(رجاء وحيد دويدري، ٢٠٠٠، ١٥١)

٢ – المنهج التاريخي هو المنهج الذي يعتمد على الظواهر التاريخية بعد وقوعها ويستفيد بالماضي في فهم الحاضر.

البحث العلمي :

٣ – يشكل البحث التاريخي عملية منظمة من عمليات جمع البيانات وتقديمها بأسلوب موضوعي، وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضي ويتم جمعها وتحليلها من اختبار سعة الفرضيات الخاصة بأسباب تلك

الأحداث وتأثيراتها واتجاهاتها. وهي تساعد بالإضافة إلى وصف الماضي وتحديد واقعه إلى تفسير الأحداث الحالية وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلة.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٢، ١٣٩)

أغراض البحث التاريخي :

١ – الوصول إلى المعرفة ومحاولة التنبؤ بالمستقبل وتعتبر الأحوال البشرية مصدر للإلهام.

٢ – إن الاطلاع على تاريخ الممارسات التربوية والنظم التربوية يسمح للمرء بالتفكير مثلا في علاقة عالمه التربوي بالمشكلات الراهنة.

٣ – ويعطينا البحث التاريخي تلك الرؤية التي نستطيع بها تقييم الحاضر وتحديد المستقبل. ذلك إن رياح التغيير في التربية تتزايد بسرعة لكي نجاري سرعة ثقافتنا المتغيرة. وتسمح لنا ثقافتنا التاريخية أن.... حالة التغيير إلا ..... وأن التغييرات في المؤسسات العشيقة لا تحدث بسرعة ولكن يمكن أن تحدث بصورة جزئية متدرجة.

٤ – إن الأشكال أو الطرق التربوية تخضع أحيانا لسلسلة من المتغيرات بحيث تحمل الأشكال الحالية تشابها واهيا لما قصده الرجال أو النساء الذين ابتدعوها في الماضي.

٥ – وتكشف التراجم الأدبية وتراجم معظم الرجال البارزين بوجه عام الذين قدموا خدمة المعرفة. عن معنى ومرمي أفكارهم وتنتظر الفلسفات أو النظريات في التربية على أنها جزء من تحتوي الأفكار في علاقاتها

للحظية التاريخية وربما كان للخطة التربوية لأفلاطون إمكانية التطبيق عند الإغريق القدماء وكذلك علاقة أفكاره بالمجتمع المعاصر الذي يستند إلى الحراك الاقتصادي تبدو ضعيفة ويمكن أن يحدث تغيير في نفس الفكرة عندما تجد إسهامات البحث التاريخي الحاجة إلى التجديد وتحيطنا النظرة التاريخية علما بالظروف التي ظهرت في ظلها الأشكال التربوية.

٦ - وتزودنا البحوث التاريخية في مجال التربية بمعلومات دقيقة لتاريخ التربية والتعليم. وتمكننا من التعرف على الجذور التاريخية للنظريات التربوية والاتجاهات والسياسات التعليمية في الماضي كل ذلك يفيدنا في تحديد الخطوات اللازمة للبحث على التعليم في الحاضر والمستقبل.

وكثيرا ما يخصص الباحث في البحوث والدراسات التربوية فصلا معينا للدراسات والاتجاهات السابقة التي أجريت في فترات ماضية. ذلك لأن معرفة هذه البحوث ونتائجها السابقة أمر له أهمية بالنسبة للباحث إذ تزوده هذه الدراسات ببيانات ونتائج معينة وأفكار واتجاهات وممارسات معينة في الماضي تتصل أو ترتبط بموضوعيات بحوثهم في هذا المجال.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٤٧-٢٦٠)

خطوات البحث التاريخي :

١ - الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذي تقرأه في الكتب تعتمد أساسا على ثقافة الكاتب واتقانه لمنهج البحث التاريخي، كما تعتمد على استعداده

وملكاته الشخصية ومدى تمتعه بالصفات التي تعينه على استنباط النتائج ودلالاتها.

ومما لا شك فيه أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لابد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح. والمقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماما أنه بصدد مهمة شاقة تقتضي منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمتنوع، والتاريخ في هذه الحالة لا يختلف عن غيرها من سائر العلوم. فالمغرفة هي غاية متداخلة متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علما مستقلا تماما عن العلوم الأخرى. فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله، إنها بلا شك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية التي تعينه على فهم المحفوظات والوثائق بالنصوص الأصلية. والجغرافيا أيضا من العلوم المساعدة لارتباطها الوثيق بالتاريخ. والاقتصاد حيث تأثر العلوم الاقتصادية على مسار التاريخ وتحدد اتجاهاته الرئيسية وكذلك الأدب- الإحاطة بفنون الرسم والتصوير والنحت والعمارة في عصر من العصور مسألة ضرورية بالنسبة للباحث في التاريخ. وعلى الباحث في التاريخ أن يزود نفسه بعلوم المنطق والتاريخ والفلسفة والاجتماع وعلم النفس والقانون. فكلها تفيد في البناء التاريخي لموضوع الدراسة، وفي عقد المتوازنات وعرض الظواهر، حيث يخرج التاريخ متكاملا وشاملا ومحددا لحركة تطور المجتمع بكل جوانبه.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٧-٥٨)

وتتطلب الدراسات التاريخية من الباحث خبرات وكفاءات معرفية وعقلية ومعمارية معينة. لذا يجب أن يتحقق له نظرة واسعة تمكنه من الأداء الصحيح للأحداث والوقائع والحقائق التاريخية وتناولها بالبحث والتحليل

والتحقيق على نحو أكثر دقة وصحة وشمولا. لأن دراسة المادة التاريخية تحتاج إلى معايير دقيقة للنقد الداخلي والخارجي والتحقق من صحته وصدق مضمونها، كما يجب على الباحث أيضا مراعاة الصدق والصحة والأمانة الفكرية وعدم التحيز للأهواء والرغبات الشخصية والعنصرية أو العقائدية، وتوخي كفاية الأدلة في التوصل إلى النتائج والأحكام. وترتبط الظواهر الاجتماعية والتربوية بوقائع المجتمع الماضية وتتأثر بها. لذا فلها عند دراسته هذه الظواهر في تتبعها ومعرفة نشأتها واتجاهاتها العامة والقوانين التي تحكمها ومختلف العوامل التي أثرت فيها.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٥٩)

٢ – اختيار المشكلة :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التاريخي وعملية اختيار موضوع تاريخي معنى لدراسته والكتابة فيه تتصل اتصالا وثيقا بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي تتطلبها الحيز في هذا الموضوع وهي في الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى للكتابة التاريخية، ومن واجبه أن يعرف فيها وقتا كافيا حتى يستقي على ما يريد، ويضمن قدرته على المضي فيه.

ويختلف موضوع البحث باختلاف وضع الراغبين فيه فمثلا طالب الجامعة المبتدئ في التخصص لا يسوى مع طالب الدراسات العليا الذي أنهى دراسته الجامعية الأولى وبدأ يتطلع للحصول على الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لا يسوى مع المتخصص الكبير الذي أمضى حياته في كتابة التاريخ.

وبعد اختيار موضوع الدراسة يصبح الباحث مسئولا عن اختيار موضوع بنفسه وعلى أستاذه المشرف أن يتحقق في ذلك لأن العلاقة بينهم لم تعد كما كانت علاقة موجه ومشرف على طالب مبتدئ وإنما أصبحت علاقة زمالة ومساواة في تحمل المسئولية وتقوم على النقد الحر الذي ينقله الأستاذ من تلميذه كما تنهض على أساس من التقدير المتبادل، ولقد يقال أن الطالب حديث التخرج قد لا يستطيع الاستقلال باختيار موضوع بحثه لأنه لم يلم إلماما كافيا بالعصر الذي يريد الكتابة فيه ولكن هذا لا يبرر أنه على الأستاذ على تلميذه موضوع البحث. إنما عليه أن يرشده ويوجهه في جدواها، وأن يطلب من تلميذه مزيدا من القراءة في الموضوع وما حوله حتى يصبح قادرا على الاختيار الموفق بنفسه فلك مسئوليته وحده.

والباحث في مرحلة الماجستير يعتبر قائما بدراسة ابتدائية في مجال التخصص ولهذا فنحن نتجاوز إلزامه بالإتيان بالجديد في الحقل التاريخي ونكتفي بالجهد الذي يبذله مخلصا في تحصيل المادة التاريخية في أصولها، ثم تصفيتها وترتيبها وعرضها عرضا سليما، ولعله ينتهي بعد ذلك إلى جمع شتات موضوع كان متناثرا في كتب عديدة. وهذا عمل مفيد كل الفائدة.. لقد أدى خدمة في مجال التاريخ وإن تكن متواضعة وهذا بعكس طالب الدكتوراه تماما الذي يطالب أن يقدم جديدا وإسهاما في الدراسة التاريخية.

٣ – جمع المادة :

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخي ونعني بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث في المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور

الأرشيف التاريخي هو مختبر المؤرخ، ومن ثم فلابد أن يكون كل باحث على بينة ودراية تامة بطريقة استغلال المكتبات وهذه الدور.

وهناك كتب كثيرة وضعت لهذا الهدف يتعلم منها الباحث أفضل السبل لاستخدام المكتبات والحصول منها على المادة التي تهمه بالنسبة لبحثه وما في شك أن أنفع أداة للباحث في المكتبة هي فهارسها المختلفة سواء أكانت الموضوعات أو الأسماء أو الكتب وأسماء المؤلفين.

ومعروف أن كل باحث يكون على علم بمجموعة أسماء الأعلام وأسماء الأماكن التي تدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الأعلام وإلى دوائر المعارف ليبحث فيها عن هذه الأسماء وتلك يحصل منها على مزيد من المعلومات عن كل اسم في هذه الأسماء وذلك يحصل منها على مزيد من المعلومات في كل اسم في هذه الأسماء كما يظفر بعدد من أسماء المراجع التي يزيل بها كل مقال يكتب عنها في القواميس ودوائر المعارف.

كذلك تحتم على الباحث أن يدرس المسألة الواحدة في عدة مراجع في وقت واحد وفي اليسير جدا أن يحتفظ بفهرست موجز للكتب التي لا يمكن الاستغناء عنها بحيث تكون في متناول يده دائما، وأهم ما ينبغي الاحتفاظ به هو:

١ – قائمة بأسماء بعض كتب المراجع.
٢ – فهرس مطبوع لإحدى المكتبات.
٣ – دائرة في دوائر المعارف ويجب أن تكون في تلك المتخصصة في مثل الدراسة.
٤ – قاموس في قواميس الأعلام.
٥ – قاموس مستخلص في حق البحث الذي يتناوله الباحث (اقتصادي–ديني–اجتماعي–تربوي–فلسفتها)

٦ – دورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث.

٧ – مجموعة للوثائق المتعلقة بعنصر البحث.

والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة في العنصر الذي اختار منه موضوع بحثه وهي أيضا تمده بمراجع معينة في عمله وفي الواجب أني بدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون في الميدان والاطلاع على المصادر والمراجع التي استعانوا بها.

٤ – نقد المادة التاريخية :

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذي يبحث إنما تجمع في المصادر والأصول والمراجع تمدنا لمصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحيانا وغير مباشرة أحيانا أخرى وأيضا بالمعلومات المباشرة تلك التي تأسست عن طريق مشاهدة الأحداث أثناء وقوعها. كما أقصد بالمعلومات غير المباشرة تلك التي تستنبطها في دراسة مخلفات الإنسان وأثاره. كذلك أثار الأدوات نفسها.

إن شاهد العيان الذي يكتب لنا ما رأى بعينه وما شارك فيه بنفسه يمدنا بمعلومات مباشرة، ولذا نجد فيها كثيرا من التفاصيل الدقيقة، وقد نجد فيها تصويرا لروح العصر ولكن ذلك لا يعني أننا نأخذ كتاباته قضية مسلمة، لأنه لا يستطيع دائما أن يحيط بمختلف جوانب البحث وهو قد لا يستطيع أيضا أن يخلص نفسه من أقة التحيز والميل مع الهوى أو عوامل الخوف في أصحاب السلطان وعوامل الرغبة في المنفعة الذاتية.

والنقد نوعان هما:

١ – النقد الخارجي أو الظاهري :

وهدفه دراسة مدى الأصالة في المصادر، والسبيل إلى ذلك هو التثبيت في صحة الأصل التاريخي ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل، وأسلوب الخط الذي كتب به، وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه.

٢ – النقد الباطني أو الداخلي :

ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه في الكتابة، وهل كان واثقا من هدف ما كتب وهل كانت لديه الأدلة والبراهين الكافية التي تجعله واثقا من هذا الصدق؟

والأساس الذي يبنى عليه النقد بنوعيه هو "الشك" فيما ورد في الأصل التاريخي ثم الدراسة الواعية المتعمقة لكل ما تقرأ فيه لاستخلاص الحقائق، وتلك مهمة بالغة العمق، لأن المرء بطبيعته يميل إلى تصديق كل ما يصادف هوى في نفسه بينما يميل بنفس الدرجة إلى تكذيب ما يصطدم برغباته وميوله ونحن لا نستطيع أمام هذه الحقيقة أن نأخذ كل ما يصادفنا في مدونات على أنه حقيقة خالصة لأن الناس يختلفون في ميولهم ونزعاقم وأهوائهم وما يعتنقون من قيم.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٨-٦٢).

٥ – صياغة الفروض وتحقيقها :

لا يكتفي الباحث بجمع المعلومات والبيانات التي تقدمها الوقائع والقيام بعملية النقد الداخلي والخارجي لإثبات صحتها ومعناها ثم تصنيفها

وفقا لخصائصها إنما يقوم بصياغة فروض تفسير وقوع الأحداث والوقـائع ثم يعمل على جمع المعلومات على نحو يتناسب مع هذه الفروض ويساعد الباحث على تدعيمها أو رفضها، وقد يتطلب هذا التصنيف هذه المعلومات على أساس سليم وعادة ما تصنف إلى مجموعات تحتوي كل منها على أمور متجانسة وقـد يكون هذا التصنيف على أساس المكان أو الزمان أو كليهما معـا، وفي إطـار الفرض يصوغ الباحث المادة العلمية سواء كان ذلك وفقا للنظام الـزمني أو الجغرافي ويحدد المواضع التي تحتاج إلى تأكيد.

(سهير بدير، ١٩٩٢، ٧٩-٨٠)

وإن تقييم المعلومات والموافقة عليها ورفضها يـؤدي في النهايـة إلى تكوين فرض وعندما يحين الوقت لكي يكون الباحث فرضه يجـب عليـه أن يتسع تفكيره النقدي ليشمل نفسه ويجب عليه أن يستثمر التفكير فيما إذا كان يحتوي أو تعصبه قد لعب دورا في تكوين فرضه، ويجب أن يتأكد أنه لم يشوب حقائقه بحذف معلومات تتعلق بالموضوع ولكنها لا تناسب الباحـث أو أنـه وصل في التفسير أبعد من الحدود المتاحة للوثائق ويجب على المؤلف عند تنظيم مادته. أن يكون لديه إحساس بالتناسب والصدق في تطور الأحـداث وهـو يفعل هذا تأكيد عادل على مظاهر معينة في دراسته ومن خلال تسلسل سرده الزمني، ويجب أن يكون الباحث دقيقا في فحص مصادره للتعرف على عـدم الدقة أو التحيز الذي يمكن أن يؤثر على حكمه ولا يعني هذا أنه قد لا يصـل إلى نتائج أو لا يحدد اتجاهات أو لا يقوم بتنبؤات على الحقائق التي قـدمها في دراسته فكتابة التاريخ التربوي لا تعـني تسـجيل الحقـائق دون تفسـيرها، والمؤرخون المحايدون نادرون والأسئلة التي يجب أن يوجهها الباحث إلى نفسـه هي بـ "هل نتائجي وآرائي مؤسسة على حقـائق لهـا وثائقهـا الواضـحة

وعلى مصادر تحققت في صدقها وأصالتها؟ هل أهملت عمدا في ضم دليل غير مناسب أو عدم تأييده بغير حق وذلك لتدعيم فرضي.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٦٧).

٦) إثبات الحقائق وترتيبها :

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلي:

ذكرنا عند حديثنا عن النقد إننا نصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا وهذه المعلومات قد تكن مطابقة للواقع وقد لا تكون.

وإذن فإن عملية النقد وحدها لا تكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوات في السبيل إليها فما هي الخطوات الأخرى التي ينبغي أن نتخذها لنصل إلى نتائج محددة وحقائق ثابتة نخرج بها في دائرة الشك إلى دائرة اليقين.

وأول ما يقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد، بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه في حادث واحد إلى بعضها، ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها.

ولكننا أحيانا لا نجد غير رأي واحد في موضوع بعينه لأن هذا الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحد أو مؤرخ واحد وفي هذه الحالة ينبغي أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة التي يجب ألا نعتبرها حقيقة نهائية، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها لأنه هو الذي يتحمل مسئوليتها.

أما إذا تعددت الروايات في حادث واحد وتعارضت بصددها الأصول والمصادر فإنه يتحتم على الباحث أن يتتبع بعض القواعد التي تعينه على الوصول إلى الحقيقة التاريخية والخروج بها من بين هذه التناقضات ويمكن تلخيص هذه القواعد فيما يلي:

١ - لا يجوز للباحث أن يقوم بعملية توفيق بين الآراء المتعارضة ، وإنما ينبغي السعي للكشف عن الصادق فيها، فإذا فشل في ذلك فيجب أن يعترف بفشله ولابد من إثبات الآراء المتعارضة دون ترجيح واحد على الآخر.

٢ - إذا اتفقت الآراء في عدة أصول على رأي بعينه، وشذ من هذا الاتفاق رأي واحد مخالف، فليس معنى ذلك أن الآراء المتفقة هي الأصوب وربما يكون العكس هو الصحيح والنقد وحده هو الذي يفصل في الأمر.

٣ - إذا أراد الباحث أن يرجح رأيا على الآخر فعليه أن يلجأ إلى عملية النقد، فإذا عجز برغم ذلك فعليه أن يمتنع عن إصدار حكم قاطع وواجبه أن يتمم في البحث لعله يغير على أدلة جديدة تنير له الطريق.

٧) <u>إنشاء الصيغة التاريخية</u> : (الصياغة)

تلك هي المرحلة الأخيرة في المنهج التاريخي وأول ما يقال أنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب افتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير، وذلك أنهم يتصورون عادة أن قارئهم هو في الغالب أستاذ على قدر كبير من

المعرفة بموضوعهم وهنا ينبغي على الأستاذ المحترف أن يذكر تلميذه دائما بالقارئ العادي.

وينبغي على المؤرخ ألا يذكر اسم علم دون أن يقدمه في إطار معقول من التعريف ودون محاولة الاستعلاء على القارئ. أغني دون محاولة التحذلق.

كذلك لا يجوز للمؤرخ المبتدئ أن يعمد إلى الاقتباس الطويل والاقتباس الذي تكرر كثيرا وفي الخبر إذا لم يكن هناك يد في الاستشهاد بنص طويل أن يفرد له ملحقا في آخر البحث حيث يستطيع صاحب البحث أن يقدم النص ببضعة أسطر توضح قيمته وقبل أن يبدأ الطالب المؤرخ في كتابته، يجب عليه أن يخطط المقالة أو الفصل ليعرف بدايته ونهايته وما سوف يقول بين البداية والنهاية. بعد القيام بهذا التخطيط يبدأ البحث في الكتابة مستعينا بما لديه من ملحوظات دونها في بطاقات وكتب ومجالات علمية مما ينبغي أن يكون دائما تحت يده.

وهذا الأسلوب العلمي في المسودة الأولى لبحثه والتي قد تبدو وكأنها ملحوظات موضوعية ومصفوفة كقوالب الطابق، ولقد يكتشف الكاتب أن فكرته في أساسها كانت خاطئة وأن النتائج التي وصل إليها لا تنبع من حوادثه وهنا ينبغي عليه أن يبدأ الكتابة من جديد وهذه العملية في المسودة الأولى والثانية والثالثة.. حتى يأذن الأستاذ المشرف أن البحث شكلا وموضوعا أصبح مقبولا للصياغة النهائية وأنه مستوفي كل جوانبه البحثية.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٦٢-٦٤)

وحيث أن كتابة البحث التاريخي عمل عقلي فكري بالدرجة ويتطلب قدرة على الابتكار والتصور وإدراك العلاقات والربط بينها وينبغي أن يكتب البحث بأسلوب موضوعي سليم وتمثل كتابة البحث الخلاصة الأخيرة التي تتوج مجهود الباحث وتضفي عليه أهمية خاصة. وهي تستلزم صياغة النتائج بصورة موضوعية مع الإشارة إلى مصدر كل فكرة وكل عبارة مقتبسة، كما تستلزم ترتيب المصادر والمراجع حسب أهميتها العلمية ولقد تبين في تقويم البحوث التاريخية لطلاب الدراسات العليا تعرضهم لخطأ أو أكثر من أهمها:

أ - المبالغة في التبسيط والإخفاق في الملاحظة الحقيقية. ويرجع ذلك إلى أن أسباب الوقائع كثيرا ما تكون متعددة ومعقدة وليست سببا واحدا أو بسيطا.

ب - المبالغة أو التعميم على أساس أدلة وشواهد غير كافية واستناد الاستنتاجات إلى مواقف متشابهة تشابها سطحيا.

جـ- الإخفاق في تقييم الكلمات والتعبيرات في ضوء معناه المقبول في فترة مبكرة.

د - الإخفاق في التمييز بين الوقائع ذات الدلالة في موقف والوقائع غير الهامة أو التي لا تتصل بالموقف.

ولهذا ينبغي على طالب البحث التاريخي في التربية أن يحرص على أن يتجنب هذه الأخطاء وأن يحترس من الوقوع فيها.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٨٦).

فوائد البحث التاريخي :

ينظر إلى التاريخ أحيانا على أنه مجرد كومة من التراب. فالتاريخ وفق هذه النظرية هو مجرد ماض عديم القيمة أو الفائدة. والواقع أن هذه النظريــة خاطئة ولا ينبغي أن تصرف أنظارنا أو تحول انتباهنا عن أهمية دراسة التاريخ. ذلك لأن التاريخ يمثل أحد الأبعاد الثلاثة للزمن في مفهومه اللغوي، الماضــي والحاضر والمستقبل. فالحاضر اليوم هو ماضي الغد ومستقبل الأمس. وهكذا تتحقق الوحدة العضوية للزمن ويصبح الماضي ضروريا لفهم الحاضر وكلاهمــا ضروري لرسم معالم المستقبل يضاف إلى ذلك أن التاريخ يمثل ماضي الإنســان في كفاحه من أجل تحقيق مثله العليا أمانيه المنشودة ولا غــنى للإنســان عــن دراسة ماضيه باعتباره كائنا اجتماعيا ولذلك ينبغي عليــه أن يعــرف تاريخــه وتاريخ أعماله وأثاره. وإذا كان للتاريخ هذه الأهمية كان لتاريخ التربية أهمية أخرى لا تقل عنها إن لم تزد عليها. ذلك أن تاريخ التربية يوقفنا على تجــارب الإنسانية وخبراتها عبر العصور. ويكشف لنا عن المثل العليا للشعوب وآمالهم الكبار ويوضح لنا اختلاف الممارسات التربوية واختلاف أسســها وفلســفتها واتجاهاتها.

وهكذا يمكننا أن نميز كما سبق أهمية دراسة تاريخ التربية فإلى جانــب الأهمية الأكاديمية والعلمية والحضارية هناك أيضا الأهمية النفعية التي تمثــل في الدروس المستخلصة من دراسة هذا التاريخ ذلك أن الفرق الجوهري الذي يميز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات هو احتفاظه بماضيه وحرصه على نقــل ثقافته المتراكمة من جيل إلى آخر. فالتاريخ التربوي هــو تجــارب الإنســانية وخلاصة كفاحها على مر العصور في مختلف المجتمعات مــن أجــل الارتقــاء بالجنس البشري وتقدمه: قال تعالى {وجعلناكم شــعوبا وقبائــل لتعــارفوا}

وفي عبارة مشهورة للسياسي الألماني المعروف بسمارك "أن الحمقى هم الذين يقولون إنهم يتعلمون من تجاربهم وأنا أفضل أن أتعلم من تجارب الآخرين" فالتاريخ نفسه مهم وفيه دروس مستفادة. ومن الأقوال المأثورة عن المؤرخ البريطاني تريفيان قوله "كلما تقدمت في السن ولاحظت اتجاه الأمور في عالمنا الراهن أكدت أن التاريخ يجب أن يكون أساس التربية الإنسانية، وهو يعتقد أنه بدون المعرفة التاريخية تظل المعرفة موصدة في وجه الإنسان.

ويمثل البعد التاريخي للتربية أهمية معرفية ومهنية لمعلمي المستقبل، وتزداد خبراتهم غنى من خلال معرفتهم لتطور الممارسات التربوية وتصور المجتمعات لها على اختلاف أشكالها، وأيضا من خلال النماذج التربوية لمختلف الأمم والحضارات، ومما يتحقق من وراء كل ذلك من دروس وتجارب مستفادة يمكن أن يكون لها أثر طيب في تعميق فهمنا للعملية التربوية، وهكذا يمكن بإيجاز أن نلخص أهمية البحوث التاريخية في النقاط الآتية:

أ - تزودنا بالجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت وتقدم لنا تفسيرا لها.

ب - توفر للباحثين المادة العلمية اللازمة لهم لإدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة والمتأثرة بها.

جـ- تساعدنا نتائج البحوث التاريخية في التربية على تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية الراهنة.

د - تقدم لنا البدائل والحلول لمواجهة المشكلات التعليمية من خلال ما تزودنا به من تجارب الأمم الأخرى والدروس المستفادة منها.

تدعيم الصياغة الكمية والصياغة الوصفية للحقائق، وهي الآن عنصر حيوي في الكتابة التاريخية المعاصرة، ويمكن حصر الصيغة الكمية في التاريخ بـ: المقياس والتعداد وهو أمر أخصائي والتقدير وهو تعداد ناقص يقوم به الباحث في مجال محدود وأخذ العينات أو النماذج وهو تعداد نسبي مقصور على بعض وحدات مأخوذة من ميدان البحث.

قد تتجم الصيغة الكمية في التاريخ إلى صيغة خطية بيانيا معتمدا فيها الباحث على الوسائل الإحصائية المختلفة كما أن الصيغة الوصفية تعتمد على صيغة مكانية بيانية توضحها طريقة ما فالصياغة التاريخية إذن هي تركيز وتكثيف مدون للحقائق التاريخية العديدة ومحاولة لوضعها في صيغة عامة واحدة.

وفي الحقيقة إن عملية الصياغة التاريخية هي جزء من عملية التركيب التاريخي، إذ قد تقود إلى التعليل، أو التعليل إلى الصياغة الصحيحة، وهي تركيز وتكثيف دون للحقائق التاريخية العديدة، ومحاولة لوضعها في صيغة عامة واحدة، تسقط منها الحقائق المتغيرة وتبقى الثابتة والمشتركة منها.

ب –العرض التاريخي :

وهو إخراج الموضوع وحدة كاملة متماسكة الأطراف، بحيث يكون إحياء للماضي يتحسسه الباحث القارئ، وهذه الخطوة هامة وعسيرة، ويتبين في العرض أمران رئيسيان: أولهما اتباع الباحث مخططا واضحا وثانيهما استخدام الباحث أسلوبا كتابيا ملائما والعمليتان متكاملتان.

سوف نتحدث في موضع آخر عن كيفية كتابة تقرير البحث في مختلف

مناهج البحث العلمي، مما يعفينا هنا من التفصيل في ذلك، وتكفـي الإشـارة إلى أن البحث العلمي يشمل في صورته التقليدية:

المقدمة، المتن، النتائج، الهوامش، بحيث يشمل مشكلة البحث الفرضية الأساسية التي قام عليها البحث والفرضيات الثانوية الـتي تفرعـت عنـها، ثم طرائق الباحث في النقد والبحث والنتائج التي توصل إليها، وأخيرا قائمـة بمراجع البحث والملاحق والفهرسة الأبجدية والفهرسة العامة.

يعرف الباحث حقائقه بموجب الصيغة التي توصـل إليهـا مترابطـة ومتماسكة وشارحة وموضحة الواقع التاريخي الماضي، مع تأكيد على التعليـل ومناقشة رصينة للآراء، ودعم بالأدلة والشواهد وقد لا يستدل الباحث بمعنى مضمون الوثيقة فحسب، وإنما يقتبس من النص فقرة أو فقرات وقـد يتضـح للباحث أثناء عرضه التاريخي أن هناك نواقص وثغرات في بحثه لابد أن سـتوفى فيلجأ إلى بحث تلك النواقص، وقد يضطر إلى تعديل نتائجه بل وتغيير توضيح الفصول نفسها.

نشير بخاصة إلى أسلوب عرض البحث التـاريخي، إذ أن الأسـلوب الأدبي الصرف غير مستساغ أبدا في الكتابة التاريخية، لأنه قد يحرف الحقـائق عن مسارها الدقيق، بما يطرحه من ألفاظ عامة، أو حاملة لصـفة المبالغـة، أو منجرفة وراء الخيال فالكتابة التاريخية فن لا يمتلك ناصيته جميع المؤرخين، إنهـا كتابة بعيدة عن الإطناب الممل والاختصار المخل، بعيـدة عـن المبالغـات أو التعصبات أو إخلال بالموضوعية، تظهر من خلالها شخصية الباحث الذي يجب أن يجلو قصة الإنسانية بوضوح وأمانة.

المبحث السادس: تقويم منهج البحث التاريخي:

دار نقاش حد وجدل بين المؤرخين والعلماء حول موضوع (المنهج العلمي للبحث التاريخي) وأيضا بين بعض المناطقة والفلاسفة في القرن (التاسع عشر) وما زال مستمر حتى الآن، لقد دار حول طبيعة المادة التاريخية وطرائق الوصول إلى الحقيقة العلمية المجردة والثابتة ونعرض فيما يلي وجهتي النظر:

١ - لقد أنكر كثير من العلماء الطبيعيين والمناطقة على المعرفة التاريخية علميتها (الوضعية) وصحة حقائقها وثبوتها، بحجة عدم إمكان إخضاعها لطرائق العلم الوصفي الحديث، المعتمد على الملاحظة المباشرة والتجربة واستنباط القوانين وحتميتها.

٢ - لا يمكن ملاحظة جميع أحداث التاريخ المعاصر، بنزاهة واستيعاب وتجرد، فهي تحدث مرة واحدة في زمانها ومكانها، وقد تجرى بشكل مفاجئ وفي ساحات متعددة، مما يصعب معه الإحاطة بها بالملاحظة المباشرة ولهذا فمن الأحرى أن يصعب الإحاطة بالأحداث التي مضت.

٣ - التاريخ لا يعيد نفسه تماما، وعنصر الصدفة قد يبرز أي محاولة لاستشفاف المستقبل والتنبؤ بالحدث قبل وقوعه، لهذا يقول البعض، إن التاريخ مجموعة أقاصيص كاذبة أو صادقة. وآخرون يقولون: إن التاريخ نوع ممتع من الأدب، وقد أكد رجال الأدب أن التاريخ فن من الفنون وليس علما من العلوم، ويرى آخرون أن التاريخ أخطر إنتاج صنعته كيمياء الفكر.

٤ - إن مصدر الباحث التاريخي في المعرفة لا يعتمد على الملاحظة المباشرة ومصادره غير مباشرة من مثل: الآثار والسجلات أو الأشخاص ،

وقد شك في قدرتهم على الاحتفاظ بالحقيقة بعد مرور فترة زمنية عليها، كما أن الباحث التاريخي لا يستطيع أن يصل إلى كل الحقائق المتصلة بمشكلة بحثه، قد لا يستطيع الكشف عن كل الأدلة واختبارها، لهذا فإن المعرفة التي يتوصل إليها جزئية وليست كاملة.

٥ - على الرغم من أن غرض العلم هو التنبؤ فإن الباحث التاريخي لا يستطيع دائما أن يعمم على أساس الأحداث السابقة، لأن هذه الأحداث كانت غالبا غير مخططة، أو أنها لم تتطور كما هو مخطط لها، فهناك عوامل أخرى لا يمكن التحكم فيها، كما أن تأثيرا واحدا أو لعدد من الأشخاص كان حاسما، وعلى ذلك فإن النموذج نفسه بما يشمل من عوامل سوف لا يتكرر.

٦ - يعاني المنهج التاريخي كأسلوب علمي من تعرض بعض الأحداث للتلف أو التزوير مما يحد من عطاء المعرفة الكاملة حول مختلف جوانب الحياة، وظاهراتها في الماضي ويجعلها معرفة جزئية.

٧ - يصعب تطبيق المنهجية العلمية لتغيير الأحداث التاريخية بالإضافة إلى صعوبة إخضاع الحدث التاريخي لتجربة، وما يلاحظ صعوبة وضع فرضيات مبنية على أسس نظرية قوية للأحداث التاريخية، لأن علاقة السبب بالنتيجة في تحديد مسار الأحداث التاريخية، لا يمكن تطورها بشكل دقيق لتعدد الأسباب عن الإلمام الكافي بالمادة التاريخية.

ومن مصادرها الأولية أو الثانوية مما يوجد صعوبات لدى التحقق من الفرضيات وعليه من الصعوبة بمكان الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها حسب هذا المنهج.

٨ - ويشار إلى ملاحظة وهي أن البحث التاريخي لا يخضع للتجريب، كما أنه يصعب الوصول إلى نتائج تصلح للتعميم، لصعوبة تكرار الظروف التي وجدت فيها الظاهرة المدروسة، لهذا كانت الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال المنهج التاريخي غير دقيقة بمعايير البحث العلمي، يرى آخرون أن كل ما ذكر لا يحول دون الاعتماد على المنهج التاريخي منهجا علميا لتوافر معظم مقوماته كمنهج لإجراء بحث علمي وذلك من خلال ما يلي:

١ - أن البحث التاريخي يعتمد المنهج العلمي في البحث، فالباحث يبدأ بالشعور بالمشكلة وتحديدها، ووضع الفروض المناسبة، وجمع المعلومات والبيانات لاختيار الفروض والوصول إلى النتائج والتعميمات، كما أن رجوع الباحث إلى الأدلة غير المباشرة من خلال رجوعه إلى السجلات والآثار والأشخاص الذين عاشوا الأحداث أو كتبوا عنها لا يعتبر نقطة ضعف في البحث التاريخي، إذ أخضع الباحث معلوماته وبياناته للنقد والتحليل والتمحيص.

٢ - إن التجريب هو جوهر الطريقة العلمية، والفاحص الناقد للمصادر هو التجريب في الطريقة التاريخية، كذا مسألة الفروض والنظرية والتعميم (ونؤكد بأن أكبر نتائج البحث فائدة ودلالة تكون في التعميمات والمبادئ المستمدة من البيانات والمعلومات الحقيقية، والبحث التاريخي (الوثائق) من هذه الناحية قد أدى إلى تعميمات وفروض كثيرة، والباحثون في العلوم الإنسانية بصورة عامة يدركون ويلاحظون الفروض أو التفسيرات للأحداث

التاريخية خلال فترة معينة بخاصة فيما يتعلق بالتعرف على كيفية وسبب وقوع هذه الأحداث، ومن الواضح أن كل واحدة من التفسيرات تمثل تعميمات موضوعة بحرص وعناية معتمدة البيانات الحقيقية المستمدة من تحليل الوثائق. أي أن استخدام الأسلوب الوثائقي (التاريخي) يتضمن أكثر من مجرد تجميع الحقائق).

إن الباحث التاريخي يخضع دليله بشدة للتحليل النقدي للتعرف على أصالته وصدقه، وعندما يقرأ نتائجه فإنه يستخدم قواعد الاحتمالات المتشابهة لتلك التي يستخدمها علماء الطبيعة.

٣ - إذا كان العالم الطبيعي لا يستطيع التحكم في المتغيرات بصورة مباشرة فإن هذا العيب ليس قاصرا على المنهج التاريخي، بل يميز البحوث السلوكية كلها بخاصة تلك التي لا تستخدم فيها البحوث المعملية، من مثل علم الاجتماع السياسي والعلوم الاجتماعية الأخرى والاقتصادي وغيرها.

ولعل العوامل التي تحد من فاعلية المنهج التاريخي هو أنه غير مباشر وبالتالي فإن مصادر المعرفة للنقد الخارجي والداخلي، يتصل الأول بأصالة الوثيقة ويتعلق الثاني بمعناها ودرجة اتصالها بالحقيقة مما أشرنا إليه في موضع آخر.

المعرفة التاريخية معرفة جزئية أكثر منها كلية، ولكن هذا لا يمنع من أننا نتبع فيها كل الطرائق العلمية، ونتخذ فيها كل الاحتياطات الموضعية

وما دامت طبيعة الحادثة التاريخية مختلفة عن طبيعة الحادثة الطبيعية فلا نستطيع أن نطالب الباحث المؤرخ بقوانين تشبه قوانين الطبيعة، إن الأسباب في الحادثة التاريخية أكثر عددا وأشد تعقيدا ولذلك ففروضه أكثر وأشد غموضا وتعميماته أقل دقة وموضوعية.

ويبقى المنهج التاريخي علميا وضروريا لدراسة نوع من الحوادث وما دام الباحث يبحث عن الحقيقة فلابد من أن يتبع المنهج التاريخي في سبيل الوصول إلى الحقائق التاريخية.

(رجاء وحيد دويدري، ٢٠٠٠، ٢٦٠-٢٦٧)

الخلاصة :

البحث التاريخي هو الطريقة المنظمة التي يتم بموجبها جمع وتقييم البيانات ذات الصلة بالأحداث السابقة وذلك من أجل اختبار صحة الفرضيات التي تخص أسباب هذه الأحداث وتأثيراتها وأنماطها والذي يفيد في وصف الأحداث الحالية والتنبؤ بالأحداث المستقبلية ولذلك تنحصر غايات الدراسات التاريخية في عمليتي الوصف والتنبؤ.

والباحث التاريخي محصور في البيانات المتوفرة لديه عن الأحداث السابقة لأنه لا يقدر على توليد أي منها، ولذلك فإنه من الأفضل له أن يدرس.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٢، ١٤٦-١٤٩).

تعقيب:

أن أي منهج عملي لكي يؤدي ثماره لابد له من توافر الصدق والأمانة العلمية في التنفيذ.

وكثيرا ما يخصص الباحث في البحوث والدراسات التربوية فصلا معينا للدراسات والاتجاهات السابقة التي أجريت في فترات ماضية، ذلك لأن معرفة هذه البحوث ونتائجها السابقة أمر له أهمية بالنسبة للباحث. إذ تزوده هذه الدراسات ببيانات ونتائج معينة وأفكار واتجاهات أو ممارسات معينة في الماضي تتصل أو ترتبط بموضوعات بحوثهم في هذا المجال.

ومن كل ما تقدم يمكننا أن نخلص إلى أن منهج البحث التاريخي يصف ويسجل ما وقع في الماضي من أحداث تتعلق بالمشكلات الإنسانية وبالقوى الاجتماعية التي شكلت الحاضر، ولا يقف عند هذا الحد فحسب بل هو يدرس هذه الأحداث ويحللها ويفسرها وينتقدها على أسس منهجية علمية دقيقة تمكن الباحثين من وضع مبادئ وقوانين متعلقة بالسلوك الإنساني للأفراد والجماعات والنظم الاجتماعية والتربوية.

خامسا : منهج البحث الوصفي

المقدمــــة :

يعني المنهج **Curriculum** الطريقة التي يتخـــذها الفـــرد أو المنــــهج **Course** الذي يجربه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين.

مما لا شك فيه أن التقدم العلمي وهو سمة من سمات العصر الحـــديث. إنما يرجع قبل كل شيء إلى المعرفة الواعية للعلماء وللباحثين بكيفية تصـــميم البحث العلمي وأهم إجراءاته ومناهجه الدقيقة، الأمر الذي جنبهم كثير مـــن الخطوات المتعثرة التي قد تقود إلى نتائج وقوانين مضللة أو مشكوك فيها.

من الضروري أن يتوافر لدى الباحث وصف دقيق لما يقوم بدراســـته من ظاهرات قبل أن يمضي لحل المشكلات التي اقتضت دراسة هذه الظاهرات.

فلن يستطيع باحث مثلا أن يحل مشكلة تتصل بالتعليم سواء كانـــت هذه المشكلة تتصل بالمدرسة أو التلميذ أو الطريقـــة أو المحتـــوى أو بـــالإدارة المدرسية أو بالتخطيط التعليمي بصفة عامة ما لم يتوافر لديه أوصـــاف لهـــذه الظاهرة.

ويقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن وتفســـيره، وهـــو يهـــتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع كما يهتم أيضـــا بتحديـــد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كـــل من الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور.

وقد قامت الباحثة بتناول الآتي:

المنهج الوصفي :

يعني المنهج المتبع لدراسة وإيضاح خصائص الظاهرة أو حالة معينة كما هي كائنة في الواقع وتفسيرها وتحديد علاقاتها في إطار خواطرها والمتغيرات المحيطة بها، بالإحداثيات التي تقود إلى تعميمات متباينة، ولا يشترط هذا المنهج وضع فروض وإجراء تجارب وتحليل علاقات سببية عللية.

الواقع أن التقدم الذي حققه البحث الوصفي راجع إلى الطبيعة المميزة للظواهر الاجتماعية فهي تختلف عن الظواهر الطبيعية، إذ تستعصي الظواهر الاجتماعية على الضبط والقياس وتقاوم إمكانية التحكم فيها مقاومة تعبر عن الإرادة التي يتميز بها الكائن الاجتماعي وقدرته على تعديل وتغيير سلوكه وفقا لهذه الإرادة.

نشأة المنهج الوصفي :

ارتبطت نشأة المنهج الوصفي بثلاث نشاطات بحثية أساسية هي:

١ – حركة المسح الاجتماعي في إنجلترا.
٢ – المنهج الموتوجرافي عند فريدريك لوبلاي في فرنسا.
٣ – نشأة الدراسات الأنزبولوجية في كل من بريطانيا والولايات المتحدة.

ويستهدف الوصف في هذه المرحلة تحقيق عدد من الأهداف هي:

١ – جمع المعلومات الدقيقة من جماعة أو مجتمع أو ظاهرة من الظواهر.

٢ – صياغة عدد من التعليمات أو النتائج.

٣ – وضع مجموعة من التوصيات أو القضايا العملية.

والفكرة الأساسية التي تقوم عليها الطريقة الوصفية هي أن المشكلة التي واجهت الدراسة العملية للظواهر الاجتماعية هي عدم وجود منهج علمي حقيقي يصلح لتحليل هذه الظواهر، ومن ثم كان المطلب الأول لتطبيق المنهج الوصفي (المونوجرافي) هو تحديد طائفة بسيطة من الظواهر الاجتماعية كموضوع للبحث، وتعد هذه الظواهر بالنسبة للموضوع المدروس هي أبسط وحدة يتألف منها.

أهمية المنهج الوصفي :

ويستمد المنهج الوصفي أهميته-خاصة في العلوم الاجتماعية- من كون استمرارية وتسارع تغير الظواهر محل البحث، والعمق فيها أما سرعة تبدل التغيرات، بحيث لا يمكن أن يقود إلى قواعد أو قوانين ونظريات علمية تتصف حتى الثبات النسبي، بجانب صعوبة القياس الكمي وبدقة للظواهر الاجتماعية لتضمنها سلوكيات معنوية ونفسية يستحيل قياسها، ومن ثم فالأصوب الوصول للعموميات أو اتجاهات عامة، وهذا يرسخ أهمية اتباع المنهج الوصفي عند بحث الظواهر الاجتماعية ومنها الاقتصادية، بعيدا عن إجراء تجارب ومطابقتها. واختيار الفروض ومدى ملاءمتها...إلخ.

يرسخ الأهمية السابقة للمنهج الوصفي بإتاحة معلومات وحقائق علمية دقيقة عن واقع الظاهرة وتطورها، في إطار نتائج المسوحات الميدانية ودلالاتها الإحصائية والرقمية، آخذة في الاعتبار إحداثيات التطور عبر أبعاد زمنية طويلة، تسمح بالتعمق في دراسة الظاهرة ومتغيراتها ومعدلات تبدلها وتطورها.

للبحوث الوصفية عدة جوانب أساسية هي:

- تقوم على تجميع البيانات والمعلومات والآراء والحقائق التي تعمل على توصيف الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة توصيفا شاملا يتضمن العوامل والمتغيرات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

- بحيث أن تتم وفق خطة بحثية موضوعة ومحددة يراعى فيها سلامة المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات وتحليل المعلومات لضمان أكبر قدر من الثقة والصدق والموضوعية.

- يتناول البحث الوصفي الظواهر، أو المفردات، أو كلاهما معا في ترابط تناسبي وفقا للهدف البحث والغرض منه والنتائج المطلوب التوصل إليها في ظل اعتبارات الوقت والجهد والتكلفة.

- عرض عام للدراسات الوصفية.. يسهل فهم طبيعة البحوث الوصفية إذا حصل الفرد أولا على بعض المعلومات من خطوات البحث المختلفة، والطرق المتباينة المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها، والأنواع العامة التي يمكن أن تصنف تحتها الدراسات.

البحث الوصفي وحل المشكلات :

عند حل مشكلة أو تجديد خطة عمل يحتاج الفرد إلى أنواع عديدة من البيانات التي جمعها عن طريق المنهج الوصفي.

وتنقسم هذه البيانات إلى ثلاثة أنواع:

١ - النوع الأول منها يقوم على الظروف الحاضرة أين توجد ومن أين نبدأ؟

٢ - النوع الثاني يتضمن من البيانات ما قد يحتاج إليه، ويحدد الاتجاه الذي نتخذه.

٣ - وأما النوع الثالث يتضمن بيانات عن طريق الوصول إلى الهدف والتحليل الذي يقوم به الباحث وخبرات الآخرين الذين واجهوا مواقف مماثلة، والاستفادة من آراء الخبراء عن أفضل الطرق التي توصل للهدف.

وبعض الدراسات الوصفية تؤكد جانبا واحدا من الجوانب التي ترتبط بها هذه الأنواع الثلاثة من البيانات، بينما تهتم أخرى بأكثر من جانب، وقد تشتمل بعض الدراسات على هذه الجوانب كلها.

الأسس المنهجية للدراسات الوصفية :

١ - التجريد : Abstraction

وهي عملية عزل وانتقاء مظاهر معينة من "كل" عينة كجزء من عملية تقويمية أو توصيلية إلى الآخرين.

وعلى الرغم من أن التجريد سمة أساسية لأي بحث إلا أن قيمته في البحوث الاجتماعية واجهت عدة اعتراضات:

١ - أن المواقف الاجتماعية أكثر تعقيدا من المواقف الفيزيائية بحيث يتعذر التجريد فيها.

٢ - أن كل واقعة اجتماعية متغيرة : وأن وصفها يؤدي إلى إغفال هذه الخاصية الهامة.

٣ - وصف موقف ما معناه تسجيل خصائصه باعتبارها منفصلة عن بعض وهذا تشويه للحقيقة لأن هذه الخصائص متصلة.

٤ – أن التجريد يقترب من ظاهرة الأشياء وليس من باطنها، ولكن الحقيقة أن ما يجري داخل الإنسان يمكن الوصول إليه عـن طريـق السـلوك الظاهر.

ب- التعميم : **Generalization**

إذا صنفت الوقائع على أساس عامل مميز أمكن استخلاص حكـم أو أحكام تصدق على فئة معينة منها، والحكم المتعلق بفئة يطلق عليه لفظ تعمـيم وقد يكون الحكم شاملا فيبدأ بكلمة كل أو جميع أو لا يوجد، وقـد يكـون جزئيا فيبدأ بعض أو معظم.

ووظيفة التعميم الأساسية أنه يسد ثغرة بين ما استقر أناه من وقـائع سلوكية وما لم يشمله الاستقراء.

أنواع الدراسات الوصفية :

تنقسم الدراسات الوصفية إلى ثلاث أنواع هي:

١ – الدراسات المسحية :

الدراسات المسحية دراسة شاملة مستعرضة لعدد كبير من الحـالات نسبيا في وقت معين، ويسفر هذا النوع مـن الدراسـات مـن إحصـائيات استخلصت وجردت من حالات معينة. وجدير بنا أن نميز مصطلحين هما:

المسح **survey** ومسح العينة **asample survey**

وفيما يلي نعرض لثلاثة أنواع من الدراسات المسحية:

أ – **المسح المدرسي :**

يمكن أن تصف الدراسات المسحية المدرسية وفقا لمدى الهدف من الدراسة دراسات مسحية شاملة، ودراسات مسحية محدودة، ومسح المباني.

ب – **الدراسات المسحية للرأي العام :**

قد نجد في بعض الثقافات جماعات منظمة لها اهتمامات خاصة ويعبرون عن آراء متنوعة بصدد الموضوعات الجدلية.

ولذلك فمن المهم أن تتوصل إلى معرفة هذه الآراء والواقع أن هناك مشكلات تواجه من يرغب في التحقيق من الرأي العام في موضوع عام معين، كمدة التعليم العام، أو مجانية التعليم الجامعي ومن أهمها مشكلة اختيار العينة ومشكلة المقابلة.

جـ – **المسح الاجتماعي :**

هو أحد الطرق الوصفية في علم الاجتماع حيث نجد عادة ما يستخدمه الباحث بقصد إصلاح المجتمع. فهو يستهدف دراسة مشكلة اجتماعية راهنة، أو جمع بيانات معينة عن سكان منطقة جغرافية معينة بقصد تشخيصها، واتخاذ إجراءات معينة بشأنها.

ولقد ظهر هذا المنهج لأول مرة في إنجلترا على يد "جون هوارد" من رواد حركة الإصلاح الاجتماعي (١٧٧٦-١٧٩٠م) والذي اهتم بدراسة حالة السجون والمسجونين بقصد إصلاحها، ثم انتقل هذا الأسلوب من المناهج إلى أمريكا مع تراث هربرت سبنسر، ثم انتقل إلى فرنسا على يد فردريك ليلاي (١٨٠٦-١٨٨٢م) حيث اعتبر صورة خاصة من الاستعلام الجماعي.

وبوجه عام فإن منهج المسح الاجتماعي يأخذ بالطرق والاتجاهات العلمية والمنهجية، سيما أنه يوجه اهتمامه إلى الحياة الاجتماعية والرخاء الإنساني.

ولقد تناولت الدراسات المسحية الاجتماعية المبكرة عادة بيئات محلية كاملة تتفاوت في حجمها من حي إلى مدينة إلى محافظة.

وقد اتجهت الدراسات المسحية فيما بعد إلى تقويم جانب معين من الحياة في البيئة المحلية، كالصحة أو التعليم أو الإسكان أو الترويح أو كم ونوعية العمالة وغيرها.

دور النظرية في الدراسات المسحية للسلوك :

ينبغي أن تستند عملية جمع البيانات على نظرية معينة عن طبيعة الظاهرة موضوع البحث. وهذه ليست مسألة سهلة فهي تتطلب معرفة مستفيضة وغزيرة جدا إذا أريد التوصل إلى إجابات سليمة من أسئلة هامة.

ومن الأمثلة الكلاسيكية للمسح السلوكي الذي يقوم على مفاهيم حسن تطورها، وتتطلب قدرا كبيرا من البيانات والمعارف دراسة كنزي الأولى للسلوك الجنسي عند الذكور.

٢ – دراسات العلاقات المتبادلة :

تتناول هذه الدراسات فيما يلي:

أ – دراسة الحالة : The case study

ظهر التطبيق المبكر لدراسة الحالة في الكتابات الوصفية التي تركها لنا المؤرخون القدامى عن الشخصيات والأمم. ومن الباحثين من يرى أن دراسة

الحالة استخدمت في البداية لعرض المبادئ والأفكار ولكي توضع بعد موضع التحقيق والاختبار.

ب – الدراسات السببية المقارنة :

هناك نوع آخر من البحوث الوصفية يحاول أن يتوصل إلى إجابات من مشكلات خلال تحليل العلاقات العلمية. فيبحث عن العوامل التي ترتبط بوقائع وظروف أو أنمط سلوك معينة، وذلك لأن الباحث يجد أنه من غير العملي في كثير من الحالات أن يعيد ترتيب القانع والتحكم في وقوعها.

٣ – دراسات النمو والتطور :

تهتم دراسات النمو بالتغييرات التي تحدث كوظيفة للزمن، وهذا النوع من الدراسات له نتائج بعيدة المدى في الحقل التربوي، ولذا ينبغي أن يحتل مكانة عظيمة في المستقبل.

ومن الخطوات المتبعة في الدراسات الوصفية :

يرى فان دالين أن الباحثون في الدراسات الوصفية لا يقدمون مجرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية. ولكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث فإنهم يقومون بالآتي:

١ – فحص الموقف ألمشكلي.

٢ – تحديد المشكلة وتقرير الفروض.

٣ – تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم وإجراءاتهم.

٤ – اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد.

٥ - اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

٦ - إعداد فئات لتصنيف البيانات غير الغامضة والملائمة لهـــدف الدراســـة وقادرة على استخراج المشابهات أو الاختلافات.

٧ - التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

٨ - القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

٩ - وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة ويســـعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف.

ويرى عبد الباسط حسن في معرض تناوله لمراحل الدراسة الوصفية أم هذا النوع من الدراسات يتطلب الاقتصاد في الجهد الذي يبذله في البحث مع الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، والتقليل من احتمال التحيـــز في وصف عناصر الموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة وينبغي على الباحـــث أن يضع هذين الاعتبارين نصب عينيه عند تصميمه للبحث تصميما نموذجيا أو علميا.

تقويم البحوث الوصفية :

البحوث الوصفية أمر لا غنى عنه في العلوم السلوكية كعلوم التربيـــة والاجتماع لأنها في هذا المجال تحقق هدفين أساسيين أولهما تزويد العـــاملين في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الـــراهن للظاهرات المنوعة التي يتأثرون بها في عماهم ومثل هذه المعلومات ذات قيمـــة عملية قد تؤيد ممارسات قائمة، أو ترشد إلى سبل تغييرها نحو ما ينبغي أن تكون عليه، وهذا هو الهدف التطبيقي. أما الهدف الثاني هو إضافة مزيد من الحقائق والتعميمات إلى رصيدنا من المعرفة مما يساعد على فهـــم الظـــواهر، والتنبـــؤ بحدوثها على نحو أكثر دقة، وهذا هو الهدف العلمي النظري.

ومن المعروف أن كثيرا من الظاهرات النفسية والتربوية والاجتماعية لا يمكن إخضاعها للتجريب العملي ومن هنا تجيء أهمية الدراسات الوصفية التي تجرى في المصانع والمدارس والمتاجر والأندية والبيوت.

حدود ونواحي قصور الدراسات الوصفية :

وتتلخص هذه فيما يلي :

١ – صعوبة قياس بعض الخصائص التي تهم الباحثين في مجال السلوك الإنساني مثل قياس الروح المعنوي، والدوافع وسمات الشخصية، بل وصعوبة عزلها.

٢ – صعوبة تحديد المصطلحات. لم يتوصل دارسوا السلوك الإنساني إلى مصطلحات محددة تلقى القبول وتجد الاتفاق بينهم جميعا.

٣ – صعوبة فرض الفروض في البحوث الوصفية، والبحث العلمي الجيد يبدأ عادة بفرض معين.

٤ – صعوبة القياس الدقيق والتجريب كثيرا ما تجرى الدراسات الوصفية في مواقف طبيعية في حجرات الدراسة وفي القرى والمدن، في المصانع والأندية.

٥ – التعميم والتنبؤ: يبدأ العلم بأوصاف في الحقائق النوعية، ويمضي من ذلك إلى استخلاص التعميمات والربط بين المتغيرات ومحاولة تقليل حدوث وقائع معينة بشكل أو أخر.

والوصول إلى التعليمات والقوانين العلمية عن الظاهرات السلوكية عن اختلافها يمكن الباحث من التنبؤ بسلوك هذه الظاهرات وبالتالي–التحكم فيها.

غير أن البحوث الوصفية محدودة في هذا المجال ولذلك فإنها تستهدف حل مشكلات معاصرة في مكان معين وزمان بعينه.

بنيـــة البحث التربوي :

البحث العلمي له شروط وضوابط وآليات مستقرة ومـــتغيرة بـــتغير الظاهرة موضوع الدراسة وإذا كنا نتحدث هنا عن البحث العلمي فإن آليات هذا البحث تتغير في العلوم المختلفة، كما أن تاريخ العلـــم وتقـــدم المعرفـــة الإنسانية أدى إلى تغير وتطور تقنيات البحث العلمي .

فالبحث العلمي مثلا في القرن التاسع عشر لا شك مختلف عن البحث العلمي الآن، سواء كـــان ذلـــك في الأهـــداف أو الوســـائل أو الآليـــات لأن العلم والمعرفة متغيرة بتغير التقدم في جانب التنظير وجانب البحث العلمي نفسه.

أولا : طبيعة البحث في العلوم الاجتماعية والطبيعية :

يغلب على البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية إمكانيـــة التفســـير والضبط والتنبؤ، حيث يصل التنبؤ فيها إلى درجة التأكد، ولذلك لأن طبيعـــة تلك العلوم هي الثبات والاستقرار، فالظواهر الطبيعية واحدة وثابتة في أرجاء المعمورة، أما البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية فإنه يرتبط بظاهرة متغيرة بتغير طبيعتها وغير مستقرة لأن هذا البحث ينصـــب بالدرجـــة الأولى علـــى الإنسان وحياته وسلوكه وأنماط تفكيره، وكل تلك أمور في حالة تغير مســـتمر وتبدل دائم من طور إلى آخر.

فالإنسان في اتجاهاته وأفكاره وميوله يسعى دائما نحو الارتقاء والتطور

ومن هنا فإن كل تلك الأمور تتغير بتغير المعارف والعلوم والتوجهات الفكرية والأيدلوجية للإنسان. ونستطيع فيما يلي أن نستعرض أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين العلوم الطبيعية والإنسانية:

١ - أن الباحث في العلوم الطبيعية يتعامل مع متغيرات قليلة ، وحتى لو كثرت المتغيرات التي يتعامل معها الباحث إلا أنها تخضع للقياسات الموضوعية التي تتم ضمن نظام المادة والطاقة، أما في العلوم الإنسانية والاجتماعية فإن الباحث يتعامل مع متغيرات مثل: الذكاء والمزاج والعلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المدرسة والفصل وأنماط التفاعل الاجتماعي.

٢ - الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية لا يستطيع أن يلاحظ كل المواقف الإنسانية التي يمر بها الإنسان، فمثلا هو لا يستطيع أن يلاحظ التاريخ للطفل بطريقة مباشرة، فهو إما يعتمد على السجلات أو سؤال الأهل والأقارب، وهنا يتدخل العامل الشخصي والذاتي في توجهات الباحث في العلوم الإنسانية.

٣ - أن الباحث في العلوم الاجتماعية يجد نفسه أمام مواقف لبشر يصعب تكرار تلك المواقف ويصعب أيضا معرفة الدوافع الحقيقية لتلك المواقف.

٤ - تؤثر خلفية الباحث الثقافية والاجتماعية والأيدلوجية وتتدخل اهتماماته وتحيزاته وقيمه فيما يبحثه ويلاحظه وتؤثر فيه كما تؤثر في الأحكام والنتائج إليها من خلال الملاحظات.

ثانيا : التنظير في البحث التربوي :

يتخيل التنظير مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة سواء كـــان موضوع البحث ظاهرة طبيعية أو ظاهرة إنسانية ويعلق عليها بعض البـــاحثين أهمية خاصة في تحديد هوية أي علم من العلوم أو يكاد يكون الاتفـــاق علـــى تعريف النظرية العلمية على أنها نسق فكري استنباطي منسق حول ظـــاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة يحوي إطارا تصويريا ومفهومات وقضايا نظريـــة توضح العلاقات بين الوقائع، كما يشترط فيها الآتي:

١ – ضرورة أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة محـــددة الألفـــاظ والمعاني والمضامين.

٢ – أن يعبر عما تشمل عليه النظرية بإيجاز تعبيرا يوضح هذه المشكلات.

٣ – أن تكون النظرية شاملة بقدر الإمكان للجوانب التي قصد أن تنطـــوي عليها النظرية.

٤ – يعد شرط وجود قدرة تنبؤية في النظرية شرطا أساسيا فيها.

ثالثا : وظائف النظرية العلمية :

١ – تساعد النظرية أي علم على تحديد هويته وموضوعاته الأساسية، الأمر الذي يسهم في إبراز دوره المعرفي التراكمي حيث يحدد في ضـــوئها مـــا يجب دراسته أكثر من غيره.

٢ – تؤكد خبرات البحث العلمي أن جميع بيانات بلا نظريـــة يســـلمنا إلى بيانات عمياء فاقدة المعنى والوظيفة.

٣ – التنبؤ بالوقائع.

٤ – تحديد أوجه النقص في معرفتنا.

٥ – النظرية تقوم بمهمة ترشيد التطبيق.

رابعا : أنماط البحث التربوي :

إذا نظرنا إلى العلم بمفهومه الواسع، فيمكن تصنيف النشاطات البحثية إلى ثلاثة أقسام لا توجد حدود جامدة بينها:

١ – البحث الأصلي أو الأساسي :

وهو البحث بمعناه الكلاسيكي وهو يشمل البحث الأصيل لتقدم المعرفة في المادة العلمية، وهو لا يسهم بالضرورة بالتطبيق العلمي أو المباشر لهذه المعرفة.

٢ – البحث التطبيقي :

وهو بحث موجه نحو تطبيق المعرفة الجديدة في حل مشكلات الحياة اليومية.

٣ – البحث التحسيني :

وهو يتضمن الاستخدام المنظم للمعرفة العلمية للتوصل إلى طرائق وعمليات ونظم ورسائل مفيدة، ولكنه لا يتضمن مشكلات تتعلق بالمسائل الخاصة بالتصميم أو الإنتاج الهندسي.

تعريف البحث التربوي :

يكاد يكون من المستحيل تعريف البحث التربوي تعريفا يقبله الجميع حيث أن هناك معاني لا حصر لها للفظ "تربية"، على كل حال يمكن تعريف

البحث التربوي تعريفا واسعا بأنه سعي منظم نحو الفهم مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية معقدة يتجاوز الاهتمام بها، (هايس ١٩٦٠، دائرة المعارف البحث التربوي).

وهناك تعريف يتناغم مع التعريف الأول ولكنه يضيف عنصرا جديدا فهو يقول بأن الأحكام القيمية مهمة في البحث التربوي ومع هذا ينبغي التأكيد على أن البحث في التربية يعتمد كثيرا على البحث في ميادين أخرى من المعرفة فهو يعتمد كثيرا على مكتسبات في النمو النفسي والإنساني وعلم الاجتماع وغيرها.

أهداف البحث التربوي :

لا تختلف أهداف البحث التربوي عن أهداف البحث في العلوم بعامة، ويمكن إيضاح هذا بمثال عملي: تحسنت المعايير القرائية إلى حد معقول منذ الحرب العالمية الثانية إلا أنه ما زالت هناك مجموعة كبيرة من الأطفال المتخلفين في المهارات الأساسية للقراءة وهناك نظرية جديدة تقوم بما يلي:

أ – تقدم تفسيرات مرضية للأسباب المختلفة للفشل القرائي.
ب – تتنبأ بالأطفال الذين سيواجهون مشكلات في القراءة.
جـ – تساعد في التحكم في المتغيرات التي تؤثر في التخلف في القراءة.

ويقترح تايلور (١٩٦٦) أن ما يميز البحث التربوي عن غيره من البحوث هو أن البحث التربوي يتضمن أحكاما عملية تستند إلى قيم. ويلفت تايلور الأنظار إلى حقيقة أن بعض الفلاسفة يجادلون في أن المشكلات الهامة في التربية تتضمن أحكاما خلقية، إلا أن هذا اتجاه متطرف من جانب هؤلاء الفلاسفة وهو اتجاه لا يلقى قبولا واسعا.

نقاط أخرى جديرة بالاعتبار في البحث التربوي :

إذا تقررت أهداف التربية، ظهرت مشكلات لا حصر لها ويمكن تطبيق أساليب البحث العلمي في حلها، لأنه إذا لم يحدث هذا فسوف يستمر المعلمون في الاعتماد على خبراتهم الشخصية أو على السلطة، أو على المحاولة وإصلاح الخطأ وغيرها من الأساليب للتوصل إلى قرارات فيما يتعلق بالكثير من الأمور وحتى نساعد المعلمين على نقد ما يعرض لهم من بحوث نورد لهم فيما يلي عددا من الأسئلة لتوجههم لكيفية الحكم على قيمة بحث ما:

١ – هل يبدو أن موضوع البحث، مهما كان محدودا سيكون عونا على حل قضية هامة أو على حل مسألة نظرية؟

٢ – هل صيغت المشكلة في عبارات واضحة خالية من الغموض.

٣ – هل تمت مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث بطريقة ملائمة؟

٤ – هل كان لدى الباحث هدف أو أهداف واضحة تدل على أي حقائق ذات صلة وثيقة بالموضوع حتى يسعى للحصول عليها؟

٥ – هل ذكرت النتائج التي تترتب على الفروض بوضوح؟

٦ – إذا لم تذكر أي فروض فهل يبدو أنه كانت لدى الباحث فكرة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات.

٧ – هل صيغت المتغيرات المستخدمة في البحث بعبارات تجعل قياسها قياسا دقيقا ممكنا؟

٨ – هل بالغ الباحث في التعليم من عينات صغيرة وغير ممثلة؟

٩ - هل التحليل مجرد انعكاس للظروف الملاحظة أو السطحية أو أنه يغوص إلى ما بين المتغيرات من علاقات؟

١٠- هل قبول أو رفض الفروض متناغمة مع البرهان الإحصائي؟

١١- هل ذكرت العوامل التي يمكن أن تكون قد أثرت في النتائج والتي لم يمكن التحكم فيها؟ وهل كان هذا بوضوح؟

المنهج التاريخي بين الذاتية والموضوعية :

أولا : ماهية التاريخ :

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ، فلقد كانت تعني في القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير. ومع اختراع فنون الطباعة والتصوير ارتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار وسرد سير الأبطال والقادة والزعماء. وأصبح التاريخ ينظر إليه على اعتبار أنه العلم الذي يرصد حركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. ومن ثم أصبح التاريخ بعد ذلك يهتم بفهم الإنسان وتطوره وذلك من خلال حركة المجتمع الإنساني.

كلمة تاريخ في لغتنا هي المقابل لكلمة **History** في اللغة الإنجليزية وكلمة **History** في اللغة الفرنسية وكلاهما مشتقان من الكلمة اليونانية **History** بمعنى التعلم أو المشاهدة أي كل ما يتعلق بالإنسان منذ أن بدأ يترك أثاره على الأرض. ولقد استعمل أرسطو كلمة "هستوريا" عنى السرد المنظم لمجموعة من الظواهر الطبيعية سواء جاء ذلك السرد وفقا للتسلسل الزمني أم جاء غير ذلك، ومن خلال ما سبق نستطيع أن نصل إلى ما يلي:

موضوع التاريخ :

كأي علم آخر من العلوم هو الكشف عن نوع معين من الحقائق والعلاقات والصراع القائم بين الإنسان وقوى الاستغلال في المجتمع.

أما طريقة التاريخ أو منهج البحث فيه :

فهو تفسير الوثائق والوثيقة هي الشيء الذي يرجع إلى زمان ومكان معين وتحمل معلومات ذات طابع خاص، يفكر المؤرخ فيه ويعمل على تفسيره.

أما هدف التاريخ :

وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ولست أعني بذلك مجرد معرفته بمميزاته الشخصية وإنما أعني أن يعرف الإنسان طبيعته كإنسان، وما يستطيع أن يعمل ويقدم لبني جنسه. وإذا فقيمة التاريخ ترجع إلى أنه يحيطنا علما بأعمال الإنسان في الماضي ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

ثانيا : فلسفة التاريخ :

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق فإننا نعني تطور المجتمعات والشعوب في الحالة البدائية إلى عصرنا الحالي ومع دراسة كل التقلبات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وحين نتحدث عن الفلسفة فنقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق ونقصد هنا من فلسفة التاريخ إننا نقصد بها تاريخ الإنسان لأنه الكائن الواعي الوحيد بين الموجودات ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنسبة إلى غير الإنسان، ولفلسفة التاريخ أثيرت عدة مشاكل منها:

١ – مشكلة النسبية في التاريخ وبخاصة ما يتعلق منها بالقيم.

٢ – مشكلة العلمية في التاريخ.

٣ – مشكلة التقدم والتخلف في مجرى التاريخ.

٤ – إمكانية التنبؤ بما سيكون عليه التاريخ وفي هذا ذهب البعض إلى التفاؤل والبعض الآخر إلى التشاؤم.

ولقد قال هيجل إن فلسفة التاريخ هي التاريخ منظور إليه بذكاء وبالفعل يرى القارئ لكتاب هيجل في فلسفة التاريخ إنه نظر إليه بذكاء خالص نظرات بالغة الصدق على حضارات العصور القديمة ولكنه عجز تماما عن إدراك العوامل التي أدت إلى سقوط روما مثلا.

ثالثا : مدى علمية منهج البحث التاريخي :

إن التاريخ في نظر "هيرودوت" والذي لقب بأبو التاريخ كان مجرد تسجيل للأحداث العامة بأسلوب ممتع، ثم رأينا بعد ذلك أن المؤرخين تباينوا في أغراضهم من كتابة التاريخ، فمنهم من كتب تاريخا قصصيا وكانت غايته المتعة فقط ومنهم من كتب تاريخا وعمد إلى تقديم قدر من الثقافة التاريخية من خلال كتاباته وهذا النوع هو التاريخ العلمي.

إن تغيرا جذريا قد حدث لدراسة التاريخ في القرن التاسع عشر ونقد بذلك استخدام المؤرخين للطريقة العلمية في دراسة التاريخ، ولكن كأي شيء جديد لقي هذا الاتجاه معارضة من النقاد الذين أنكروا أن يكون التاريخ مفهوما علميا واعتبروا أن التاريخ سيظل فن من فنون الأدب.

إلا أن الاتجاه الجديد لاستخدام الطريقة العلمية استمر على يد كثير من المؤرخين وعلى رأسهم "ليوبولدفون وانكله" الذي يعتبر أول من استخدم

منهج العلوم الطبيعية، ولقد أصبح التاريخ مع بداية القرن العشـــرين علمـــا كسائر العلوم الأخرى وما اصطلاح "التاريخ العلمي" الذي يســـتخدم اليـــوم تسمية أخرى لاصطلاح التاريخ التطوري الذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر.

والتاريخ علم لأنه يقوم على أساس ما يسمى بالنقد التاريخي والـــذي يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخي ويشتمل أيضا على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخي إذن الذي انبنى عليه التـــاريخ في مطلع هذا القرن هو الذي هيئ له السبيل لكي يكون تاريخا علميا.

رابعا : الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي :

لا شك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التـــاريخي طـــرق ذات ارتباط وثيق بالمادة التاريخية وهذه الطرق على الرغم من إنها وحدات منفصلة، إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد وهي ككل متكامل لا يمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة والمنهج التاريخي يتألف من مجموعة من العناصر الآتية:

١ – الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذي نقرؤه في الكتب تعتمد أساسا علـــى اتساع ثقافة الكاتب وإتقانه لمنهج البحث التاريخي تعتمد على استعادة ملكاته الشخصية ومدى تمتعه بالصفات التي تعينه على استنباط النتائج ودلالاتها.

٢ – اختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التـــاريخي وعمليـــة اختيـــار

موضوع تاريخي معين لدراسته والكتابة فيه تتصل اتصالا وثيقا بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي يتطلبها البحث في هذا الموضوع، وهي في الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى لكتابة التاريخ.

٣ – جمع المادة :

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخي، وتعني بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر ولعل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخي هي مختبر المؤرخ.

٤ – نقد المادة التاريخية :

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذي يبحث إنما تجمع من المصادر والأصول والمراجع وتمدنا المصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحيانا أخرى والنقد نوعان:

أ – نقد خارجي أو ظاهري وهدف مدى الأصالة في المصادر.

ب – النقد الباطني أو الداخلي ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية.

٥ – إثبات الحقائق وترتيبها :

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كبيرة وهي عبارة عن تصنيف النتائج التي أ،صلته إليها عملية النقد بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها.

٦ - الصياغة :

تلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التـاريخي وأول مـا يقـال إنـه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لـدى قرائـه أن يتجنـب افتـراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصـيص بالنسـبة للمبتدئين.

خامسا : أهمية دراسة تاريخ التربية :

هل هناك فائدة ما من دراسة التاريخ عموما وتـاريخ التربيـة علـى وجه الخصوص. والحق أن من أفضل الأشياء التي يجـب أن نقـوم بهـا هـي أن نقرأ التاريخ ففي هذه اللحظات التاريخية الـتي تعصـف فيهـا التيـارات والخلافات بمصر والعالم العربي. فالتاريخ التربوي وإن كـان أحـداثا وقـائع وأن غايته كما نرى هي جلاء الحاضر والكشف عـن الحقيقـة ولا يتسـنى ذلك ما لم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة النزاعات التي تسـود الوقـائع والأحـداث حتى تتم فائدة الاقتدار في ذلك لمن يروقه في أحوال الدين والدنيا كما يقـول ابن خلدون.

باختصار إننا لا يمكن أن نتجاهـل الحلـول والخـبرات والتقاليـد التربوية الماضية التي تراكمت خلال العصـور المختلفـة. ولـذلك علينـا أن نقصها وأن نتدارسها وأن نستخلص منها دروسا وعبر قد تكـون نافعـة ولنا الحق في أن نرفض منها ما نعتقد إنه غـير مناسـب لظروفنـا المعاصـرة وأن نعدل فيها ما نشاء وينبغي أن نؤكد هنا أن دراسة تاريخ التربية وحـدها لن تحل مشكلتنا التعليمية الحاضرة كما إنها تفـرض علينـا طريقـا محـددا للمستقبل.

سادسا : منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية :

نظرا لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هي اتصالها بالماضي بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لا توجد بالضرورة في الوقت الحاضر، لذا كان من الصعب الإلمام بكل دقائق الماضي وتفاصيله ولا مفر من التسليم بأن معرفتنا بخبايا التاريخ لا يمكن أن تكون كاملة بل هي جزئية أو ناقصة في جانب كبير منها ومن خلال ذلك نستطيع القول أن منهج البحث التاريخي هو ذاته المنهج بنفس الأدوات والطرق التي تستخدم في تاريخ التربية فكلاهما أساسيان إلا أن تاريخ التربية يشكل يركز بشكل رئيسي على التربية، أما التاريخ فيدرس حركة المجتمع كله.

سابعا : ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية :

غالبا ما يربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة في ضوء خبراته الذاتية، ربما يكون هذا الأمر لابد منه في عمل المؤرخ لأن اختبار الحقائق لا يمكن أن يتم إلا عن طريق شخصيته الخاصة إلا أن هذا يجب ألا يعني التعصب والتحول للآراء والأفكار الشخصية للمؤرخ وأغراضه الذاتية، وهذه مسألة هامة جدا في عمل المؤرخ، فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على شكوكنا الخاصة، وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيرا عن العالم الطبيعي، فالأول يتغلب عليه الذاتية، بينما الثاني يحاول أن يتوقى الموضوعية بقدر كبير.

أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمح تشابها كبيرا بين الطريقة العلمية التي يتبعها باحثي العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التي يتبعها باحثي التاريخ، حيث نجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتي نلخصها فيما يلي:

١ – تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعيتها والبحث فيما هـو مشـترك بينهما من عناصر.

٢ – الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعـة أعم من القوانين.

٣ – افتراض نظريات واختبارها بواسطة الحقائق إلى أن يثبـت صـحتها أو عدم صحتها.

وبالإضافة إلى مشكلة تغلب الذاتية على عمل المؤرخ بحكـم طبيعـة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أخرى لا يواجهها باحث العلوم الطبيعيـة وهي البحث عن ما هو مهم من الحقائق.

المنهج الوصفي :

أولا : نشأة المنهج الوصفي :

الواقع أن التقدم الذي حققه البحث الوصفي راجع إلى الطبيعة المميزة للظواهر الاجتماعية فهي تختلف عن الظواهر الطبيعية، إذ تستعصي الظـواهر الاجتماعية على الضبط والقياس وتقاوم إمكانية التحكم فيها مقاومة تعبر عن الإرادة التي يتميز بها الكائن الاجتماعي وقدرته على تعديل وتغيير سلوكه وفقا لهذه الإرادة ولهذا أصبحت مهمة التجريب صعبة وبالتـالي حقـق البحـث الوصفي أكبر درجة من النمو والتطور لأنه يلائم طبيعة الواقـع الاجتمـاعي. والمنهج الوصفي في مرحلة نشأته كان طريقة يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي وتسـهم في تحليـل ظـواهره ويستهدف الوصف في هذه المرحلة تحقيق عدد من الأهداف:

١ - جمع المعلومات الدقيقة عن جماعة أو مجتمع أو ظاهرة من الظواهر.

٢ - صياغة عدد من التعميمات أو النتائج التي يمكن أن تكون أساسا يقوم عليه تصور نظري محدد للإصلاح الاجتماعي.

٣ - وضع مجموعة من التوصيات أو القضايا العملية التي يمكن ترشد السياسة الاجتماعية في هذا المجال.

وينبغي أن نؤكد على حقيقة هامة وهي أن البحوث الوصفية ذات أهمية بالغة في مجال العلوم الاجتماعية بصفة خاصة تلك العلوم التي لم تقطع بعد تقدما كبيرا مقارنة بذلك الذي قطعته البحوث في العلوم الطبيعية يضاف إلى ذلك أن الموضوع الذي تدرسه في العلوم الاجتماعية له طبيعته الخاصة المميزة إذ يصعب أن نجري عليه اختبارات وتجارب توازي في دقتها تجارب علماء الطبيعة.

ثانيا : البحوث الوصفية المتعمقة :

تهتم البحوث الوصفية بوصف الخصائص المختلفة وجمع المعلومات حول موقف اجتماعي أو مجتمع محلي معين فنحن نستطيع تصور الخصائص الاجتماعية لقرية من القرى حينما نحصل على كافة البيانات المتاحة عنها مثل توزيع السن والديانة ونسبة التعليم والحالة الزواجية والتركيب المهني ومعدلات الخصوبة ونظام الملكية أو الحيازة، وقد تهتم أيضا في هذا النوع بالتعرف على طبيعة الخدمات العامة التي يوفرها المجتمع للأفراد والجماعات، فتدرس الأوضاع التشخيصية، ذلك أنها تشترك في عدم وجود فروض مبدئية أو قضايا عامة توجه الباحث نحو فحص العلاقة الارتباطية

بين متغيرين فمثل هذه الفروض تتطلب شروطا خاصة في الدراسات التي تجري لاختبارها تختلف اختلافا جوهريا عن الشروط التي يجب مراعاها عند تصميم الدراسات الوصفية.

بناء على ما سبق لا يجب أن يوحى بأ، الدراسات الوصفية تكتفي بمجرد جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات الظاهرة أو الموقف أو المجتمع المدروس فلو اقتصر البحث على ذلك لما أمكن أن يدخل ضمن البحوث العلمية على الإطلاق فمن الضروري أن يستخلص الباحث الدلالات والمعاني المختلفة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي أمكن الحصول عليها وهذا بالطبع يدفعه إلى ربط بعض الظواهر ببعضها أو اكتشاف العلاقة بين المتغيرات وإعطاء ذلك كله التفسير الدائم حتى يمكن أن ترقى الدراسة إلى مستوى البحث العلمي، وهناك شرطان أساسيان يجب أن يتوافرا في البحوث الوصفية هما:

١ - التقليل من احتمال التحيز في وصف عناصر الموقف وتقويمها.
٢ - الاقتصاد في الجهد الذي يبذل في البحث مع الحصول على أكبر قدر من المعلومات.

أما عن الفروق بين الدراسات الوصفية والاستطلاعية فهي:

أ - تقوم الدراسات الوصفية على افتراض مؤداه أن هناك قدرا كبيرا من البيانات عن المشكلة موضوع البحث وذلك بعكس الحال في الدراسات الكشفية التي يدخل فيها الباحث الميدان وهو لا يعرف الأبعاد الحقيقية للظاهرة أو المشكلة التي يدرسها.

ب - أن موقف الباحث وهو بسبيل إجراء دراسة وصفية أفضل بكثير

من موقفه حين يجري دراسة استطلاعية ففي الحالة الأولى تكون أهداف الدراسات محددة بوضوح وخطوات السير نحو تحقيقها معروفة بينما لا يستطيع أن يتوصل إلى هذه الدرجة من التحديد وهو بسبيل القيام ببحث كشفي إذ أن هذه البحوث تمتاز بالمرونة.

ثالثا : <u>الأسس التي تقوم عليها الدراسات الوصفية</u> :

١ - يمكن الاستعانة بكافة الطرق المستخدمة للحصول على المعلومات في الدراسة الوصفية بل يمكن الجمع بين أكثر من طريقة واحدة مثل المقابلة والبحث واستمارة البحث وتحليل الوثائق والسجلات.

٢ - اختلاف مستويات التعمق في هذا النوع من الدراسات. فبعضها يكتفي بالوصف الكلي أو الكيفي لجوانب الظاهرة دون دراسة الأسباب والعوامل التي أدت إلى ما هادف بالفعل.

٣ - الدراسات الوصفية في الغالب تعتمد على اختيار عينات ممثلة للمجتمع الذي تتناوله بالبحث ويرجع ذلك إلى أن العينات تؤدي إلى توفير جهد كبير سواء بالنسبة للباحث أو لجمهور البحث.

٤ - يجب أن يتحقق لهذه الدراسات مستوى معين من التجريد وهو تمييز الخصائص أو سمات موقف ذلك وكل المواقف الاجتماعية شديدة التعقيد والتداخل.

٥ - ينبغي تصنيف الأشياء أو الوقائع أو الكائنات على أساس معيار مميز حتى يمكن استخلاص أحكام تعتمد على فئة معينة منها.

رابعا : الخطوات المتبعة في الدراسات الوصفية :

يرى فان دالين أن الباحثين في الدراسات الوصفية لا يقـــدمون مجـــرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية ولكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث فإنهم يقومون بالآتي:

١ – فحص الموقف ألمشكلي.

٢ – تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم وأجزائهم.

٣ – تحديد المشكلة وتقرير الفروض.

٤ – اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد.

٥ – اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

٦ – إعداد فئات لتصنيف البيانات غير الغامضة.

٧ – التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

٨ – القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

٩ – وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة.

سادسا : منهج البحث التجريبي

المقدمـــة :

المنهج التجريبي هو منهج البحث الوحيد الذي يمكن أن يستخدم بحق لاختيار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع سبب ونتيجة، كما أنه يمثل أكثر الأسباب صدقا في حل المشكلات التربوية، سواء كانت نظريـــة أم عمليـــة، ويرجع إليه الفضل في تقدم التربية كعلم، وفي الدراسات التجريبيـــة ، فـــإن الباحث يتحكم عادة في واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، ويعمـــل علـــى ضبط تأثير المتغيرات الأخرى ذات الصلة، ليرى تأثير كل ذلك علـــى المـــتغير التابع.

والباحث في الدراسات التجريبية يختار مجموعـــات البحـــث بشـــكل يضمن معه تكافؤها بالنسبة لتأثير المتغيرات الدخيلة، ويقرر من خلال استخدام الأسلوب العشوائي أي المعالجات سوف تخصص لكل مجموعـــة منـــها، ومـــن الجدير ذكره أن إمكانية التحكم في المتغير المستقل هي الصفة الرئيسية التي تميز المنهج التجريبي عن غيره من منهاج البحث الأخرى.

ويمتاز المنهج التجريبي مقارنة بمناهج البحث الأخرى بكثرة متطلباتـــه ووفرة إنتاجه وعندما يتم تنفيذه بالشكل السليم، فإنه يعطينا أفضل دليل على صحة علاقات السبب والنتيجة التي تظهر في الدراسات المختلفـــة، وتســـمح نتائج البحث التجريبي بإجراء عمليات التنبؤ ولكن ليس بالكيفية الـــواردة في حالة البحث ألارتباطي.

ومع أن هناك أشكالا مختلفة للتصميم التجريبي يمكن للباحث أن يختار من بينها ما يناسبه، إلا أن الخطوات الأساسية في هذه التصاميم تظل هي نفسها في كل الأشكال.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٤، ١٨٤-١٨٥)

خصائص منهج البحث التجريبي :

١ - يستطيع الباحث في الدراسات التجريبية التحكم في المتغير المستقل إما بالزيادة والنقصان أو الحذف.

٢ - يمكن للباحث في الدراسات التجريبية توزيع الأفراد عشوائيا على المتغيرات المستقلة أو مستويات أو درجات المتغير المستقل.

٣ - يكون في مقدور الباحث في الدراسات التجريبية تقديم التفسير المناسب للظاهرة موضوع الدراسة لما يتميز به هذا النوع من الدراسات بخصائص كالضبط والعشوائية والتصحيح الذاتي. (محمد الطيب، وآخرون، ٢٠٠٥، ٩٦-٩٨).

نماذج التصميمات التجريبية :

منهج المجموعة الواحدة :

يتطلب أبسط تصميم تجريبي مجموعة واحدة فقط من المفحوصين إذ يقوم الباحث بملاحظة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق متغير تجريبي أو أبعاده ويقيس مقدار التغير الذي يحدث، إذا وجد تغير في أدائهم، فالعمل الأول الذي يقوم به الباحث، هو أن يحصل على مقياس ما لمعدل أو متوسط تحصيل المجموعة في الناحية التي يفترض تأثيرها بالمتغير التجريبي وبعد تطبيق الاختبار

الأول (قد يقيس خ١ سرعة القراءة مثلا)، يعرض المفحوصين لمتغير مستقل (مثل طريقة معينة للتدريب) لفترة ملائمة من الوقت، ثم يطبق عليهم الاختبار مرة ثانية (خ٢). وبعد ذلك، يحسب معدل أو متوسط درجات المجموعة في الاختبار الثاني (خ٢). وبعد ذلك، يحسب معدل أو متوسط درجات المجموعة في الاختيار الثاني (خ٢)، ولكن يحدد أثر المتغير المستقل (غ) على المتغير التابع (سرعة القراءة). وللحصول على مقدار التغير الذي حدث نتيجة التعرض للمتغير التجريبي، يطرح نتيجة الاختبار الأول من نتيجة الاختبار الثاني.

منهج المجموعات المتكافئة :

صممت تجربة المجموعات المتكافئة للتغلب على بعض الصعوبات التي تواجه الباحث في تصميم المجموعة الواحدة فلكي نضبط أثر بعض المؤثرات غير التجريبية، التي يتجاهلها تصميم المجموعة الواحدة مثل النضج على المتغير التابع، يستخدم هذا المنهج مجموعتين متكافئتين من المفحوصين في نفس الوقت. ونخدم المجموعة الثانية، التي تسمى المجموعة الضابطة كمرجع للمقارنة.

وعند استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، يقوم الباحث أولا باختبار مجموعتين متماثلتين بقدر الإمكان، ثم يطبق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية، ويمسكه عن المجموعة الضابطة. وبذلك تظل المجموعة الضابطة في وضعها الطبيعي، أي لا تخضع لأية معاملة تجريبية، بينما تخضع المجموعة الأخرى للمعاملة التجريبية. وبعد فترة مناسبة، يلاحظ الفرق بين المجموعتين. ولما كان من المفترض تكافؤ المجموعتين في جميع النواحي، فيما عدا التعرض للمتغير المستقل، يفترض الباحث أن أي فروق توجد، إنما هي نتيجة للمعاملة التجريبية، والفرق ما هو إلا مقياس لأثر المتغير المستقل. وهدف هذا التصميم

هو معاملة مجموعتين متماثلتين معاملات مختلفة للوصول إلى نتيجة تتعلق بـأثر هذه المعاملات المختلطة. وبدون المجموعة الضابطة تصبح نتائج كثيرة في التجارب لا معنى لها وذلك لا مكان حدوث نفس الأثر دون وجود المتغير التجريبي.

ولكي يحقق الباحث عملية التماثل الصعبة قد يستخدم طريقة التوائم، الأزواج المتناظرة، المجموعات المتناظرة، المجموعات العشوائية، الطريقة الإحصائية.

طريقة التوائم :

لما كانت الطبيعة تقوم بالعمل العظيم، وهو عملية المزاوجة بين التوائم المتطابقة، فإن عملية الضبط المسماة بطريقة التوائم تعتبر من أدق طرق المزاوجة المعروفة.

طريقة الأزواج المتناظرة :

لما كان من النادر توافر عدد كاف من التوائم لأغلب الدراسات التجريبية، يستخدم الباحثون كثيرا طريقة الأزواج المتناظرة وفي هذه الطريقة يقوم الباحث بعملية تحليل لتحديد العوامل التي تؤثر في المتغير التابع.

طريقة المجموعات المتناظرة :

حينما يتعذر إيجاد مفحوصين متناظرين فقد يتيسر توفر التناظر بين المجموعتين ولتحقيق ذلك يختار الباحث مجموعتين: تجريبية وضابطة، يتوافر لهما مستوى واحد من كل متغير من المتغيرات المناسبة أي نفس متوسط الدرجات ويكون نمط توزيع درجات المفحوصين حول المتوسط متشابها في المجموعتين.

المجموعات العشوائية :

ليس من اليسير دائما تحديد العوامل التي يجب أن تتساوى في المجموعتين، وقياس العوامل المناسبة المعروفة بدقة، وإيجاد مفحوصين متناظرين. لذلك قد تستخدم في مثل هذه الحالات الطرق العشوائية في تحقيق تكافؤ المجموعتين، التجريبية والضابطة.

الطرق الإحصائية :

قد يتعذر أحيانا ضبط المتغيرات بالاختبار المباشر للمفحوصين وقد يكون ذلك غير عملي. وتستخدم طرق الضبط الإحصائي إذا لم يتيسر مساواة المجموعات قبل التجريب وهذا ضروري بصفة خاصة في الحالات التي لا يلاحظ فيها أن متغير أما يؤثر في المتغير التابع إلا بعد أن تبدأ التجربة فعلا.

منهج تدوير المجموعات :

يتغلب منهج تدوير المجموعات على بعض الصعوبات التي نواجهها في منهجي المجموعة الواحدة والمجموعات المتكافئة . ويشيع استخدام هذا المنهج في المواقف التي لا يتيسر فيها إلا عدد محدود من المفحوصين أو حينما تحدث مقارنة بين طرق تدريس مختلفة. والمرحلة الأولى في منهج تدوير المجموعات هي نفس ما يحدث في منهج المجموعات المتكافئة. فالمجموعة (أ) تتعرض للمعاملة التجريبية (المتغير المستقل الأول- غ١). بينما تتعرض المجموعة (ب) للمعاملة التقليدية أو أي معاملة أخرى (المتغير المستقل غ١). بينما تتعرض المجموعة (ب) للمعاملة التقليدية أو أي معاملة أخرى (المتغير المستقل الثاني غ٢). وفي المرحلة الثانية تتبادل المجموعتان دوريهما. (ديوبولدب فان دالين، ٢٠٠٣، ٣٦٠-٣٧٥).

الصدق التجريبي :

يوجد نوعان هامان من الصدق هما الصدق الداخلي وهذا يرتبط بمدى صحة المعالجة التجريبية والآخر الصدق الخارجي الذي يتعلق بمـــدى إمكانيـــة التعميم للنتائج.

أولا : الصدق الداخلي :

توجد عدد من العوامل التي إذا لم يتحكم ويتنبه إليها الباحث يحتمـــل أن تؤثر على النتائج في البحث التجريبي وهي:

١ – عامل الوقت (التاريخ) :

وهذا يعني وجود فترة تفصل بين إجراء الاختبار القبلـــي والاختبـــار البعدي حيث يتباعد الفترة الزمنية تساعد في حدوث الخطأ قد تؤثر في النتائج.

٢ – عامل النضج :

كثيرا ما يتغير أفراد العينة أثناء إجراء التجارب بين القياسين حيث أن لهذا التغير أثر كبير في جعل الفرق بين القياسين كبير.

٣ – عامل الانحدار الإحصائي :

تزيد تأثيرات الانحدار مع الفترة الزمنية بين الاختبارين القبلي والبعدي ويتم هذا الانحدار في البحوث التربوية بسبب عـــدم ثبـــات أدوات القيـــاس المستعملة.

٤ – عامل الاختبار :

يمكن أن يكون للاختبار القبلي تأثيرات غير التي تتسبب عن المعالجات

التجريبية، بأن يجعل أفراد العينة في البحث يكونوا أكثر وعيا بأغراض التجربة الحقيقية مما يجعلهم يحصلون على درجات عالية في الاختبار البعدي.

٥ – أدوات القياس :

تؤدي الاختبارات والأدوات غير الثابتة إلى وجود أخطاء كبيرة تؤثر بوضوح على النتائج مثل المشاهدين أو المحكمين حيث يمكن أن تحدث تغيرات في مهارات أفراد العينة ومستويات تركيزهم خلال التجربة.

٦ – الاختبار :

يحدث هذا نتيجة للتحيز الذي يقوم به الباحث ويكون نتيجته للفروق الفردية في اختبار مجموعة عالية للمقارنة بأخرى أقل منذ البداية ويظهر ذلك في تأثيرات المعالجات المقارنة.

ثانيا : الصدق الخارجي :

توجد عوامل تحدد الصدق الخارجي مما يقلل من فرصة إمكانية التعميم للنتائج التي يمكن الحصول عليها من البحث في تجربة معينة.

١ – عدم القدرة على وصف المتغيرات المستقلة بوضوح إذا لم يتمكن الباحث من وصف المتغيرات بقدرة عالية وجيدة فإن تكرار الظروف التجريبية يكون من الصعب.

٢ – عدم القدرة على تمثيل المجتمع المستهدف والممكن تواجده في الدراسة فقد يكون أفراد العينة المختارة في التجربة من مجتمع ما يحتمل أنهم لا يمثلوا هذا المجتمع الأصلي الذي يهدف الباحث تعميم النتائج عليه.

٣ – تأثيرات هوثورن :

تستخدم هذه الطريقة في إخفاء حقيقة العقاقير التي تستخدم في العينة سواء على المجموعة التجريبية أو الضابطة لأنه عندما يكتشف أفـراد العينـة الحقيقية يختلف التأثير النفسي وبالتالي يؤثر على النتائج.

٤ – تأثير التفاعل بين العوامل الخارجية :

كل العوامل السابقة تمثل تهديدات إلى الصدق الخارجي حيث تكـون لتفاعلات العوامل المختلفة مع المعالجات التجريبية فإن تأثيرات التفاعل قد تنشأ نتيجة أي من العوامل التي تهدد الصدق الداخلي منفردة أو متجمعـة. (خـير الدين علي عويس، ١٩٩٧، ١١٦-١١٨).

أساسيات لإجراء البحوث التجريبية :

أولا : التعريف الإجرائي :

للتعريف الإجرائي نوعان :

التعريف الإجرائي القياسي: هو التعريف الذي يحدد كيفيـة قيـاس الظاهرة.

فالتحصيل الدراسي هو الدرجات التي يحصل عليهـا التلميـذ علـى اختبار (س) التحصيلي والعدوان هو عدد المرات التي يضرب فيهـا التلميـذ زميله أو يشد شعره أو يهزاءه أمام زملائه.

التعريف الإجرائي التجريبي: هو الذي يحدد الوسائل التي يسـتخدمها الباحث في المتغيرات ففي مثال عن الإحباط كان التعريف الإجرائـي تجريبيـا

إذ أن الاحباط هو منع الفرد من بلوغ الهدف، كذلك فإن تعريف دافع الجوع بأنه الحرمان من الطعام لعدد من الساعات يعتبر تعريفا تجريبيا.

ثانيا : المفاهيم ، التكوينات، والمتغيرات :

المفهوم :

تجريد من أحداث أو ظواهر نلاحظها بالاعتماد على التعميم من الإجراء والخصوصيات فالوزن مفهوم لأنه تجريد من ملاحظات مختلفة لأشياء خفيفة وثقيلة.

والتحصيل :

مفهوم توصل إليه الباحثون من ملاحظة تقدم الأطفال في القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية، وعلى ذلك يمكن تحديد المفهوم بأنه تمثيل أو تعبير مختصر لعديد من الملاحظات وبالتالي فإنه يحقق البساطة في الفكر والاقتصاد في التعبير.

التكوينات الفرضية :

التكوين الفرضي هو مفهوم اخترعه العالم أو الباحث قصد أو شعوريا لتحقيق غرض عملي معين، فإذا كان التحصيل مفهوم مجرد من الملاحظات المتعددة فإن الحجة للتحصيل تكوين فرضي يفترضه العالم أو الباحث ليفسر لماذا يقدم الطفل على الدراسة والعمل. ويتميز التكوين الفرضي بأنه غير ذي مضمون كمي فالحاجة للتحصيل ليست ذات طابع كمي بل يأتي طابعها الكمي من محاولة ترجمتها في مواقف قياسية كمية مثل الأداء على بعض الاختبارات.

المتغيرات :

المتغير هو الخاصية التي توجد بكميات متفاوتة والتي يمكن قياسها فالذكاء والميل والعدوان والقلق والتحصيل كلها متغيرات توجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها، للمتغيرات تصنيفات مختلفة منها:

١ – المتغيرات الكيفية والكمية :

من المتغيرات الكيفية الجنس والدين وأنماط الشخصية وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد في فئات لا يمكن وصفها بأنها أكبر من أو أصغر من وبالتالي لا توجد هذه المتغيرات في درجات متفاوتة.

أما المتغيرات الكيفية فهي المتغيرات التي توجد بكميات متفاوتة وبالتالي يمكن وصفها بأنها أكبر من أو أصغر من فالمتغير الكمي يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين أعلى وأدنى درجة.

٢ – متغيرات المثير ومتغيرات الاستجابة :

ويقصد بمتغيرات المثير أي معالجة لظروف التي تستثير المفحوص فيرد بالاستجابة. أما متغيرات الاستجابة فهي المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك.

٣ – المتغيرات النشطة والمتغيرات المعينة :

فالمتغيرات النشطة هي التي يمكن فيها تحكما تجريبيا مثل طرق التدريس المختلفة وأنواع التدعيم وطرق توليد الإحباط لدى المفحوصين. أما المتغيرات المعينة فهي المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها تجريبيا كالمتغيرات التي تعتبر

خصائص للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد أو مستوى طموحه أو جنسه أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي.

٤- المتغيرات المستقلة والتابعة :

يعتبر هذا التقسيم من أشيع التقسيمات وأكثرها استخداما وأكثرها نفعا للدراسة العلمية. والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساهمته في أحداث الظاهرة. أما المتغير التابع فهو الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع. (محمد الطيب حسين، وآخرون، ٢٠٠٥، ٩٩-١١٠).

أهداف ضبط المتغيرات :

يهدف ضبط المتغيرات في التجربة إلى ما يأتي:

١ - عزل المتغيرات :

ففي تجارب الإدراك الحسي التي تتطلب التمييز باللمس يمكن للباحث أن يعزل عن المتغير المستقل المتغيرات المرتبطة بالمثيرات البصرية بأن يعصب عيون الأفراد المشاركين في التجربة.

٢ - تثبيت المتغيرات :

فمثلا متغيرات مثل السن أو الذكاء في ارتباطها بمتغير تابع كالتحصيل في مادة معينة يتعذر ضبطها عن طريق العزل ولذلك يلجأ الباحث إلى تثبيت أثر هذه المتغيرات حتى يكون تأثيرها واحد تقريبا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣ – **التغير الكمي في المتغير أو المتغيرات التجريبية** :

وذلك للتعرف على درجة تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة ويسهل تحقيق هذا في التجارب التي يتوافر لها أدوات وأجهـــزة يمكـــن بواســـطتها أن يتحكم الباحث في التغير الكمي.

طرق ضبط المتغيرات :

١ – **الطرق الفيزيقية** :

يستخدم في تحقيق الضبط التجريبي الوسائل الفيزيقية الآتية:

أ – **وسائل ميكانيكية** :

مثل توفير خصائص فيزيقية معينة للمكان الذي تجرى فيه التجربة مثل الإضاءة أو التهوية أو عزل الصوت الخارجي.

ب – **وسائل كهربية** :

مثل استخدام تيار كهربي متفاوت الشدة في تجارب التعلم الشرطي.

جـ –**وسائل جراحية** :

تستخدم عادة مع تجارب الحيوان حيث تستأصل أجزاء معينـــة مـــن الجسم لكي يدرس الباحث آثار ذلك على سلوك الحيوان.

د – **العقاقير** :

تستخدم أيضا في تجارب الحيوان بهدف التعرف على تأثيرها في أنمـــاط سلوكه وجواب نموه.

٢ – الطرق الانتقائية :

وتستخدم الطرق في كثير من التجارب التربوية والنفسية التي تتطلب استخدام أكثر من مجموعة تجريبية وضابطة.

٣ – طرق الضبط الإحصائي :

وتستخدم في الحالات التي يصعب على الباحث أن يضبط فيها المتغيرات بالطرق الأخرى الفيزيقية أو الانتقائية. (جابر عبد الحميد، أحمد خيري، ١٩٨٧، ١٠٦–١٠٨).

محاذير هامة في المنهج التجريبي :

١ – يجب ألا يميل الباحث إلى سرعة الثقة في النتائج التي يحصل عليها بل يلزم تكرار التجربة للتأكد من نفس النتيجة وتلافي الأخطاء التي قد يكون قد وقع فيها.

٢ – قد يكون الخطأ الناتج في تكرار التجربة راجعا إلى عدم دقة الأجهزة المستخدمة في قياس التجربة أو قوانينها ومقاييسها الأساسية.

٣ – يلزم هنا أن يتعرف الباحث على جميع العوامل المتغيرة التي قد تؤثر في نتائج تجربة ما.

٤ – وتتمثل صعوبة عزل هذه المتغيرات في التجارب التي تجرى على الأشخاص فمن يضمن لنا أن الفرد التي أجريت عليه التجربة لم تتغير ظروفه خلال فترة البحث.

٥ – إذا كان من المستحيل عزل كل المؤثرات على تجارب الأفراد فإنه يلزم متابعة المتغيرات ذات التأثيرات الجذرية وعزلها.

٦ – عدم الانزلاق إلى تعميمات غير وثيقة. ومن ذلك إجراء تجارب على الحيوان مثل القدرة على التعلم وتعميمها بلا تحفظ على الإنسان.

٧ – الدقة في اختيار عينة البحث ومدى تمثيلها لمجتمع البحث كعينة الأطفال في مدرسة من المدارس.

٨ – وضع قدرة الإنسان على الإيحاء أو حماس الباحث وحماس أفراد العينة غير عادي في الاعتبار. بما يحقق نتائج غير مضمونة دائمة أو نتائج متميزة.

٩ – يلزم ألا يوحي الباحث لأفراد العينة الافتراضية العلمية التي يقوم باختبارها، أو بما يصبغ استجابته بصبغة معينة. (نوال محمد عمر، ١٩٨٦، ١٣٤-١٣٥).

تابع منهج البحث التجريبى

سبق أن أوضحنا أنه فى أى نوع من أنواع البحوث لابد وأن يتوافر عدد من العناصر الهامة مثل التحديد الدقيق الواضح للمشكلة ، وصياغة الفروض ووضع خطة البحث يظهر فيها تحديد الخطوات التى يتبعها الباحث والأساليب التى يستخدمها فى جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها وغير ذلك من الأسس المنهجية التى يقوم عليها البحث .

وقد عالجنا فى الفصلين السابقين البحث التاريخى والبحث الوصفى ، وبقى أن نعالج النوع الثالث من البحوث وهو البحث التجريبى ، وتمثل البحوث التجريبية أدق أنواع البحوث العلمية والتى يمكن أن تؤثر على العلاقة بين المتغير المستقبل والمتغير التابع فى التجربة .

طبيعة البحث التجريبى :

إن الباحث الذى يصطنع المنهج التجريبى فى بحثه لا يقتصر على مجرد وصف الظواهر التى تتناولها الدراسة ، كما يحدث عادة فى البحوث الوصفية ، كما أنه لا يقتصر على مجرد التاريخ لواقعة معينة فى الماضى وإنما يدرس متغيرات هذه الظاهرة ، ويحدث فى بعضها تغيراً مقصوداً ويتحكم فى متغيرات أخرى ليتوصل إلى العلاقات السببية بين هذه المتغيرات ومتغيرات ثالثة فى الظاهرة .

والفكرة الأساسية التى يقوم عليها البحث التجريبى فى أبسط صورة ترتبط بقانون المتغير الواحد **Law O Single Variable** ويتلخص فى :

إذا كان هناك موقفان متشابهان تماماً من جميع النواحى ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الآخر ، فإن أى تغير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف ، وكذلك فى حالة تشابه الموقفين وحذف عنصر معين من أحدهما دون الآخر فإن أى اختلاف أو تغير يظهر بين الموقفين ، يعزى إلى غياب هذا العنصر . ويسعى المتغير الذى يتحكم فيه الباحث عن قصد فى التجربة بطريقة معينة ومنظمة بالمتغير المستقل Independent Variable كما يسعى أيضاً بالمتغير التجريبى Experimental Variable أما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير مستقل فيسمى بالمتغير التابع Dependent Variable كما يسعى أيضاً بالمتغير المعتمد ، وتتضمن التجربة على الأقل فى أبسط صورها متغيراً تجريبياً ومتغيراً تابعاً . ويمكن أن تشمل التجربة أكثر من متغير مستقل ، وأكثر من متغير تابع ، وسوف تتضح هذه النقطة عند معالجتنا لأنواع التصميمات التجريبية .

التجارب الضابطة :

تقوم فكرة التجارب الضابطة أيضاً على قانون المتغير الواحد ، وتتلخص التجربة الضابطة فى استخدام مجموعتين من الأفراد يتشابهان فى جميع الظروف تقريباً ماعدا ظرفاً أو متغيراً واحداً ، ووجود هذا المتغير أو غيابه يمثل المتغير المستقل أو التجريبى فى هذه التجربة . وتسمى المجموعة التى يستخدم معها هذا المتغير باسم المجموعة التجريبية Experimental Group وأما المجموعة الثانية التى لا تتعرض لأثر المتغير المستقل أو التجريبى فتسمى بالمجموعة الضابطة Control Group .

وعلى افتراض التكافؤ بين المجموعتين فإن الاختلاف بينهما يمثل أثر المتغير التجريبى أو المستقل . فإذا أراد باحث معين مثلاً أن يتبين ما إذا كان أثر الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية فى تحسين الأداء من الممارسة دون معرفة النتائج ، فإنه معرفة النتائج تمثل المتغير المستقل والأداء يمثل المتغير التابع ، والمجموعة التى يستخدم معها أسلوب الممارسة مع معرفة النتائج بالمجموعة التجريبية والمجموعة الأخرى التى يستخدم معها أسلوب الممارسة مع عدم معرفة النتائج بالمجموعة الضابطة ويتطلب المنهج التجريبى أن تكون المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متماثلتين فى جميع الخصائص والعوامل التى يمكن أن تؤثر فى الأداء أى فى المتغير التابع ، وأن تختلفا فقط فى المتغير المستقل أى فى مدى معرفة نتائج الممارسة . وهذا يوضح أنه لكى يتوصل الباحث إلى معرفة أثر المتغير التجريبى على المتغير التابع ، فلابد من أن يضبط جميع المتغيرات المؤثرة فى هذه العلاقة .

تعاريف البحث التجريبى :

ثمة تعاريف متعددة للبحث التجريبى نورد فيما يلى أهمها :

١ – البحث التجريبى تغيير متعمد ومضبوط لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة فى هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها .

٢ – البحث التجريبى يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة فى المتغير أو المتغيرات التابعة فى التجربة ماعدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة .

٣ – البحث التجريبى يقوم أساساً على أسلوب التجربة العلمية التى تكشف

عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة التى تتفاعل مع الديناميات أو القوى التى تحدث فى الموقف التجريبى .

٤ - البحث التجريبى هو ذلك النوع من البحوث الذى يستخدم التجربة فى اختبار فرض يقرر علاقة بين عاملين أو متغيران وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقاربة التى ضبطت كل المتغيرات ماعدا المتغير الذى يهتم الباحث بدراسة تأثيره .

وتحتوى هذه التعريفات على قدر من التشابه ، ولو أنها تختلف فى النواحى التى تركز عليها أو تشير إليها فى البحث التجريبى . غير أن دراستها مما قد تساعد على نوع من الإلمام المركز بأبعاد البحث التجريبى وأهم خصائصه .

البحث التجريبى فى العلوم الطبيعية والعلوم السلوكية :

إن أهم ما يميز النشاط العلمى الدقيق هو استخدام أسلوب التجربة . والتجارب المعملية تستخدم على نطاق واسع فى دراسة الظواهر الفيزيائية والكيميائية . وفى هذه التجارب يستطيع الباحث أن يتحكم بدرجة كبيرة من الدقة فى المتغيرات المؤثرة فى الظواهر موضع الدراسة ، ومما يساعده على ذلك أن هذه المتغيرات المؤثرة فى الظواهر موضع الدراسة ، ربما يساعده على ذلك أن هذه المتغيرات مادية معينة يمكن قياسها بواسطة أدوات ومقاييس تتوافر لها خصائص الثبات والصدق والموضوعية والدقة .

ولقد أدى تطور العلوم السيكولوجية إلى محاولة اللحاق بالعلوم الطبيعية من حيث دقة المنهج ، غير أنه على الرغم من كثرة استخدام المتخصصين فى هذا المجال للمنهج التجريبى إلا أنهم يدركون تماماً الصعاب التى

تواجههم فى عزل متغيرات الظواهر التى يقومون بدراستها أو ضبطها ، بل أحياناً يتعذر أو يصعب قياس بعض المتغيرات بطريقة ترضى الباحث وعلى نحو مباشر ، فيضطر إلى اصطناع الأساليب غير المباشرة فى هذا المجال ، لأن الظاهرات السلوكية ظاهرات غير مادية ، ومعقدة ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك .

البحث التجريبى النفسى :

إن دراسة تاريخ علم النفس وتطوره تبين لنا أن تجارب معملية كثيرة قد أجريت لمعرفة طبيعة الدوافع والفعل المنعكس ، وذكاء الحيوان ، وانتقال أثر التدريب والإدراك ، وكانت هذه التجارب تجرى عادة على الحيوانات ومن أمثلة ذلك تجارب بافلوف على الكلاب ، وتجارب لاشلى على الفيران وتجارب ثورنديك على القطط ، وتجارب الجشطلت على القردة . وقد مهدت هذه التجارب لتجارب أخرى تدرس السلوك الإنسانى مثل تجارب ودورث وثورنديك وجد عن انتقال أثر التعلم . وتجارب أينجهوس على التذكر ، وتجارب وطسن على سلوك الأطفال ، وتجارب كالون على الانفعالات ، وتجارب كاتل على زمن الرجع وغير ذلك من التجارب الرائدة فى الدراسة المعملية فى علم النفس .

البحث التجريبى التربوى :

تجرى البحوث التجريبية عادة على التلاميذ فى المدارس ومن الطبيعى أن الباحث سوف يواجه بعدد كبير من المتغيرات المؤثرة فى التجربة . ومن أمثلة هذه المتغيرات أعمار التلاميذ والتحصيل الدراسى والذكاء والعمر العقلى والاستعدادات العقلية الخاصة والانتباه والدافعية والاتجاهات والميول والاتزان

الانفعالى لدى التلاميذ ، ومنها أيضاً المستويات الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ ، ومستويات التأهيل والكفاية المهنية للمدرسين ، واختلاف الظروف الفيزيقية للمدارس من حيث إمكانياتها وخصائص مبانيها . ولما كان تنظيم المدارس وتوزيع التلاميذ فى الفصول له طبيعة وخصائص معينة لا تتيح للباحث عادة أن يحصل على مجموعات تجريبية وضابطة متكافئة فى المتغيرات التى قد تؤثر فى العلاقة التى يحددها فرضه بين المتغير المستقل والمتغير التابع . بمعنى أنه قد يصعب عليه أن يجد فصلاً بأكمله متجانساً فى الذكاء ويكافئ فصلاً آخر فى هذا المتغير ، وحتى لو تحقق هذا بالنسبة للذكاء فقد يتعذر تحقيقه بالنسبة لمتغيرات أخرى مثل المستوى الاجتماعى – الاقتصادى وغيرا من المتغيرات التى قد تتطلب إعادة توزيع التلاميذ ، أو تغيير المناهج أو تعديل سلوك المدرسين .

ولذلك يجرى الباحث التجارب على التلاميذ دون تغيير أو تعديل فى تنظيم توزيعهم عادة ، ولكن من ناحية أخرى يستخدم مجموعة من المقاييس الدقيقة للحصول على بيانات عن مثل هذه المتغيرات السابقة ، ويستخدم نتائج هذه المقاييس بعد تطبيقها على التلاميذ فى تحديد مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة تتكافأ فيما بينها بالنسبة للمتغيرات المراد ضبطها فى التجربة ، مجموعات تجريبية ، وأخرى ضابطة على أن يتم التحديد للتجريب أو الضبط على أساس عشوائى .

ومن المشكلات التى مازالت تواجه البحوث التجريبية التربوية صعوبة الحصول على المقاييس أو الاختبارات التى تقيس بدقة المتغيرات السلوكية وما يطرأ على شخصيات التلاميذ من نمو وعلى سلوكهم من تغير . وقد يكون من

السهل على الباحث أن يقيس اكتساب التلاميذ للمعلومات والمفاهيم عن طريق اختبارات لفظية ورقية ، غير أنه قد يصعب عليه أن يقيس التغيرات فى اتجاهاتهم ، وقيمهم وتفكيرهم عن طريق مثل هذه الاختبارات ومع ذلك فإن البحوث التربوية التجريبية تسمح باستخدام هذه الاختبارات لقياس المتغيرات متى توافرت لها خصائص وشروط معينة من أهمها درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية . وما لم يتحقق الباحث من استيفاء أدوات بحثه لهذه الخصائص ، فإن النتائج التى سوف يحصل عليها فى التجربة ويبنى عليها تفسيراته وتعميماته معرضة للخطأ ، وتكون النتائج ذات قيمة مشكوك فيها ولا يعتمد عليها .

ومن ناحية أخرى فهناك فى البحوث التجريبية التربوية متغيرات مؤثرة يصعب التحكم فيها أو ضبطها ضبطاً كافياً ، ولذلك يلجأ الباحث عادة على افترا أنها ذات تأثير محدود ، أو أنها متينة الصلة بموضوع البحث .

الضبط فى التجربة :

ضبط المتغيرات المؤثرة فى التجربة :

إن المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع فى التجربة كثيرة ومتنوعة ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع من المتغيرات تشمل :

أ - متغيرات ترتبط بخصائص أفرا التجربة .

ب - متغيرات ترتبط بإجراءات التجربة والعامل التجريبى .

جـ - متغيرات خارجية تؤثر فى التجربة .

وسوف نناقش فيما يلى بإيجاز كل من هذه المتغيرات :

أولاً : المتغيرات المرتبطة بخصائص أفراد التجربة :

ينبغى أن أنواع التجارب التى تتكون من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة أن يختار الباحث أفراد المجموعة التجريبية من نفس أفراد المجتمع الأصل الذى اختار منه أفراد المجموعة الضابطة . وأن يراعى التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث المتغيرات أو الخصائص التى تؤثر فى المتغير التابع .

وضبط مثل هذه المتغيرات يتطلب فى حالة استخدام مثل هذا التصميم التجريبى أن يكافئ بين المجموعتين بأن يكون لهما مثلاً نفس المتوسطات ونفس الانحرافات المعيارية للمتغيرات المؤثرة على المتغير التابع . وما لم يضبط الباحث هذه المتغيرات فإن النتيجة التى يحصل عليها فى التجربة ، سواء أوضحت أن هناك فرقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وأن له دلالة إحصائية ، أو بينت أن هذا الفرق ليست له دلالة إحصائية ، فإن فى كلتا الحالتين كما سبق أن أشرنا لا يمكن الاعتماد على هذه النتيجة . وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع قد يتسبب عنه وجود فرق معين له دلالته الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، أو أن هذه العوامل قد تقلل أثر العامل التجريبى وبالتالى تجعل الفرق الذى يحصل عليه الباحث بين المجموعتين فرقاً صغيراً أى لا " دلالة إحصائية له " .

لذلك فإن الاستراتيجية الفعالة لهذا النوع من البحث التجريبى تعتمد أساساً على اختبار مجموعتين متكافئتين فى المتغيرات المرتبطة بطبيعة الأفراد وخصائصهم لكى يظهر بوضوح الأثر الحقيقى للمتغير أو المتغيرات المستقلة فى التجربة .

ثانياً : المتغيرات المرتبطة بالعامل التجريبى وإجراءات التجربة :

إن الغرض الأساسى للتجربة والتجريب هو أن نتبين أثر متغير تجريبى معين على بعض أنواع من السلوك تمثل المتغير التابع ، ومن المسلم به أن العامل التجريبى ينبغى أن يتوفر فيه درجة كافية من القوة أو التأثير التى ينشأ عنها متغيرات معينة فى المتغير التابع يمكن ملاحظتها وتقديرها .

ولقد اتضح لنا من قبل أن خصائص أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تؤثر فى مدى كفاية ظهور أثر المتغير التجريبى ، غير أنه من ناحية أخرى هناك عوامل تؤثر على المتغير التابع وترتبط بالمتغير المستقل أو العامل التجريبى ذاته وأسلوب تقديمه فى إطار التجربة . ففى حالة استخدام عامل تجريبى معين مع أكثر من مجموعة تجريبية مثلاً ، ينبغى أن يتحكم الباحث فى طبيعة الظروف والخصائص والإجراءات المتعلقة بتناول هذا العامل واستخدامه على نحو موحد مع جميع المجموعات .

وضبط العامل التجريبى وضبط إجراءات التجربة له أهمية كبيرة فى البحث التجريبى حتى يمكن أن نرجع وجود اختلاف معين بين المجموعات التجريبية والضابطة إلى أثر المتغير التجريبى وحده وليس إلى متغيرات أخرى لم تضبط فى التجربة وتؤثر فى أثر هذا المتغير بالزيادة أو النقصان .

ثالثاً : المتغيرات الخارجية المؤثرة فى التجربة :

وهناك أنواع أخرى من المتغيرات الخارجية التى يمكن أن تؤثر فى أثر العامل التجريبى سواء بالزيادة أو النقصان ومن أمثلة هذه المتغيرات الخارجية تأثير الاختلاط بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة **Contamination Effect** الذى ينشأ عنه عادة استفادة

التلاميذ فى المجموعة الضابطة من خبرات معينة يحصلون عليها خلال تفاعلهم مع أفراد المجموعة التجريبية مما يؤثر بطبيعة الحال على أدائهم في القياس ألبعدي ، ومنها أيضاً المتغيرات المرتبطة بعامل الوقت ، والظروف أو الخصائص الفيزيقية التى يتم فيها إجراء التجربة لكل المجموعات التجريبية والضابطة ، إذ ينبغى أن تضبط مثل هذه المتغيرات حتى لا تكون فى صالح إحدى المجموعات دون الأخرى ومن هذه المتغيرات أيضاً اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو التجربة .

أهداف ضبط المتغيرات :

يهدف ضبط المتغيرات فى التجربة إلى ما يأتى :

١ - عزل المتغيرات :

ففى تجارب الإدراك الحسى التى تتطلب التمييز باللمس يمكن للباحث أن يعزل عن المتغير المستقل المتغيرات المرتبطة بالمتغيرات البصرية بأن يعصب عيون الأفراد المشاركين فى التجربة .

٢ - تثبيت المتغيرات :

فمثلاً متغيرات مثل السن أو الذكاء فى ارتباطها بمتغير تابع كالتحصيل فى مادة معينة يتعذر ضبطها عن طريق العزل ولذلك يلجأ الباحث إلى تثبيت أثر مثل هذه المتغيرات حتى يكون تأثيرها واحداً تقريباً فى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة . ويمكن تحقيق هذا الضبط واختيار الأفراد فى المجموعتين من عمر زمنى واحد ، وعمر عقلى واحد . وأن يكون لهما نفس المتوسطات والانحرافات المعيارية فى هذه المتغيرات .

٣ - التغير الكمى فى المتغير أو المتغيرات التجريبية :

وذلك للتعرف على درجة تأثيره فى المـتغير أو المـتغيرات التابعـة ، ويسهل تحقيق هذا فى التجارب التى يتوافر لها أدوات وأجهزة يمكن بواسـطتها أن يتحكم الباحث فى هذا التغيير الكمى فمثلاً فى بعض التجارب النفسية التى تستخدم فيها تغيرات نفسية ، يمكن للباحث أن يغير من كم هـذه المـتغيرات بالزيادة أو النقصان والتحكم فى ذلك بدقة عن طريـق الأجهـزة المناسـبة ، ويساعد هذا التحكم الكمى على دراسة أثر هذه التغيرات الكمية فى درجاتها المتفاوتة على المتغير أو المتغيرات التابعة فى التجربة .

طرق ضبط المتغيرات :

١ - الطرق الفيزيقية :

يستخدم فى تحقق الضبط التجريبى الوسائل الفيزيقية الآتية :

أ - وسائل ميكانيكية :

مثل توفير خصائص فيزيقية معينة للمكان الذى تجرى فيه التجربة من حيث الإضاءة أو التهوية أو عزل الصوت الخارجى . ومنها أيضـاً اسـتخدام المتاهات فى دراسة التعلم واستخدام أدوات معينة مثل التليسكوب في دراسـة سرعة قراءة الكلمات وإدراك الصور .

ب - وسائل كهربيـة :

مثل استخدام تيار كهربى متفاوت الشدة فى تجارب التعلم الشرطى .

جـ - وسائل جراحيـــة :

وتستخدم عادة فى تجارب الحيوان حيث تستأصل أجزاء معينـــة مـــن الجسم لكى يدرس الباحث آثار ذلك على سلوك الحيوان .

د - العقاقـــــــــــير :

وتستخدم أيضاً فى تجارب الحيوان ، بهدف التعرف علـــى تأثيرهـــا فى أنماط سلوكه ، وجوانب نموه .

٢ - الطرق الانتقائية : **Selection**

وتستخدم هذه الطرق فى كثير من التجارب التربوية والنفســية الـــتى تتطلب استخدام أكثر من مجموعة تجريبية وضابطة . وبواسطة هـــذه الطـــرق يمكن تحقيق درجة مقبولة من التكافؤ بين أفـــراد هـــذه المجموعـــات بالنســـبة للمتغيرات المؤثرة فى التجربة فيما عدا المتغيرات التجريبية ومن أهمها الطـــرق العشوائية وطرق المجموعات المتكافئة .

٣ - طرق الضبط الإحصائى : **Statistical Methods**

وتستخدم فى الحالات التى يصعب على الباحـــث أن يضـــبط فيهـــا المتغيرات بالطرق الأخرى الفيزيقية أو الانتقائية ، كـــأن تتـــداخل المـــتغيرات وترتبط بعضها البعض الآخر ما يتعذر فيه الضبط الانتقـــائى . ومثـــل هـــذا التداخل أو الارتباط بين المتغيرات يمكن ضـــبطه والســـيطرة عليـــه بطـــرق إحصائية معينة مثـــل الارتبـــاط الجزئـــى **Correlation** وتحليـــل التبـــاين **Analysis of Variance** وتحليل التبـــاين المصـــاحب **Analysis of Co-variance** .

أنــواع التصميمات التجريبية :

هناك أنواع متعددة من التصميمات التجريبية تتفــاوت فى مزاياهــا ونواحى قصورها وبعبارة أخرى فى قوتها وضعفها من حيــث كفايــة ضــبط المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع . وفيما يلى نعــرض لأكثــر أنــواع هــذه التصميمات استخداماً فى مجال البحوث التربوية والنفسية .

أولاً : طرق المجموعة الواحدة **One Group Methods** .

ثانياً : طرق المجموعات المتكافئة **Equated Group Methods** .

ثالثاً : طرق تدوير المجموعات أو الطرق التبادلية **Rotational Methods** .

أولاً : طرق المجموعة الواحدة :

يجرى هذا النوع من التجارب على مجموعة واحــدة مــن الأفــراد ، ولذلك فهو سهل الاستخدام فى البحوث التربوية التى تجرى على التلاميــذ فى الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم ، ويســتخدم عادة نفس التلاميذ ويقارن تحصيلهم مثلاً فى ظل ظرف معــين بتحصــيلهم فى ظرف آخر . بمعنى أن الجماعة الواحدة تمر بحالتين إحداهما تضبط الأخرى ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة فى الحــالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة ، والمــؤثرة فى المتغير التابع قد أحكم ضبطها .

ويمكن أن نلخص هذا التصميم فى الخطوات الإجرائية الآتية :

١ – يجرى اختبار قبلى على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المســتقبل فى التجربة .

٢ - يستخدم المتغير المستقل على النحو الذى يحدده الباحث ويضبطه ، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة فى المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها .

٣ - يجرى اختبار بعدى لقياس تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع .

٤ - يحسب الفرق بين القياس القبلى والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً .

وهناك تصميم آخر يستخدم المجموعة الواحدة لكى تمر بحالتين إحداهما تضبط الأخرى ويتلخص هذا التصميم فى الخطوات الآتية :

١ - يجرى اختبار قبلى على أفراد المجموعة .

٢ - يستخدم مع المجموعة الأساليب العادية التى تمثل عامل الضبط ، كأن يستخدم طريقة التدريس التقليدية فى وحدة دراسية معينة .

٣ - يجرى اختبار بعدى على أفراد المجموعة ويحسب متوسط الزيادة فى المتغير التابع وهو التحصيل فى هذه الوحدة الدراسية .

٤ - يجرى اختبار قبلى آخر يرتبط بتدريس وحدة أخرى .

٥ - تتبع طريقة جديدة فى تدريس الوحدة الثانية وهى تمثل فى هذا التصميم المتغير المستقل .

٦ - يجرى اختبار بعدى على نفس أفراد المجموعة ويحسب متوسط الزيادة فى المتغير التابع وهو التحصيل فى الوحدة الثانية .

٧ - يقارن بين متوسطى الزيادة فى الحالة الأولى ومتوسط الزيادة فى الحالة الثانية ونختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً .

ومن المهم عند استخدام هذا التصميم أن تكون الوحدتان المستخدمتان ذات مستوى صعوبة واحدة وأن يخصص تدريسها فترة زمنية واحدة وأن تكون لهما نفس الدرجة فى إثارة اهتمام التلاميذ وأن يسفر الاختباران المستخدمان عن درجات ذات قيمة قياسية متساوية .

وقد يبدو لأول وهلة أن طريقة المجموعة الواحدة طريقة مثالية لضبط جميع المتغيرات ماعدا المتغير المستقبل ولكن التأمل المستقصى لهذا النوع من التصميم يكشف لنا عن كثير من المتغيرات غير المضبوطة التى يمكن أن تؤثر فى المتغير التابع مثل : أن يكون المدرس أكثر كفاءة فى التدريس بطريقة عنه فى أخرى ، أو أكثر تحمساً لأحدهما . كما أن التلاميذ فى حالة الاختبار ألبعدي يصبحون أكثر سناً وأكثر نشجاً عما كانوا عليه فى بداية التجربة . وكذلك فقد ينتقل أثر ما تعلموه فى القياس القبلى ليظهر فى القياس ألبعدي وبالتالي يكون التأثير الذى أسفرت عنه التجربة محصلة لتأثير القياس القبلي والمتغير المستقل . هذا بالإضافة إلى أنه من المعروف الدراسات التجريبية أن جدة الطريقة قد تؤدى إلى تحسن فى التحصيل بغض النظر عن قيمتها الحقيقية فى التأثير .

ثانياً : طرق المجموعات المتكافئة :

وللتغلب على عيوب التصميم التجريبى لدى المجموعة الواحدة تستخدم التصميمات التجريبية التى تتضمن أكثر من مجموعة ومن أبسط هذه التصميمات طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة ، غير أن هناك تصميمات أخرى تستخدم مجموعة تجريبية واحدة مع مجموعتين أو ثلاث ضابطة وتصميمات أخرى تستخدم أكثر من مجموعة تجريبية مع مجموعة

ضابطة واحدة . وينبغى فى جميع هذه الحالات أن يراعى الباحث تحقيق التكافؤ بين المجموعات المستخدمة ، وهناك أساليب لتحقيق هذا التكافؤ وهى :

أ - <u>الانتقاء العشوائى لأفراد المجموعات</u> :

وفى هذه الحالة يفترض الباحث أن المجموعات التجريبية والضابطة اختيرت من مجموعات كبيرة من الأفراد أى من مجتمع أصلى كبير واحد . ثم يستخدم أساليب لاختبار أفراد هذه المجموعات تضمن أن يكون لكل فرد فيها فرصة متساوية للاختيار . وبعبارة أخرى يؤدى استخدام الأساليب العشوائية فى انتقاء أفراد هذه المجموعات إلى تحقيق المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصل . وهذا أسلوب من أساليب تحقق التكافؤ بين المجموعات ويمكن استخدام الجداول العشوائية للقيام بهذه العملية أو أى طريقة أخرى تكفل الاختيار العشوائى .

ب - <u>التكافؤ بين المجموعات على أساس متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة وانحرافاتها المعيارية للمتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع ماعدا التغير المستقل</u> :

وفى هذا النوع من التكافؤ يضبط التوزيع التكرارى وتتم المساواة تقريباً بين المجموعات التجريبية والضابطة بتماثل النزعة المركزة والتشتت فى المجموعات ، فإذا كان العمر هو المتغير الذى تزيد التكافؤ على أساسه لارتباطه بموضوع البحث فإننا نختار جماعات ذات متوسط عمرى واحد ، وقد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعات ليتحقق التكافؤ بينها ومن الممكن أن يكون متوسط الأعمار واحدة فى مجموعتين والتشتت فيهما مختلفاً ، ولذا يتعين على الباحث أن يراعى أن التشتت واحد فيهما .

جـ- طريقة الأزواج المتماثلة :

وتتطلب هذه الطريقة أن يختار الأفراد على أساس أزواج بحيث تكون خصائص الفردين فى كل زوج متماثلة فى السن والذكاء وغيرها من المتغيرات المؤثرة فى نتائج التجربة . ويعين عشوائياً واحداً من كل زوج للمجموعة الضابطة ويوضع الفرد الآخر فى المجموعة التجريبية . وعلى أساس المسلم القائل بأن مجموع المقادير المتساوية متساو يتحقق التكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية . وهكذا تحذف جميع المتغيرات المؤثرة ماعدا المتغير المستقل المراد اختيار تأثيره .

د - طريقة التوائم :

وفى هذه الطريقة تستخدم التوائم المتماثلة حيث تضع أحد التوأمين عشوائياً فى المجموعة التجريبية مثلاً والآخر فى المجموعة الضابطة وقد استخدمت هذه الطريقة وحققت نجاحاً فى البحوث التى تدرس أثر الوراثة والبيئة فى تحديد خصائص الشخصية كالذكاء وسمات الشخصية والخصائص الجسمية إلا أنه من الناحية العملية يصعب أن توفر أعداداً كافية من التوائم لتحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة .

اعتبارات هامة فى البحوث التجريبية التربوية :

يعتبر المنهج التجريبى أدق أنواع المناهج وأكفأها فى التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها ، ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة من أهمها :

أ - أنه يسمح بتكرار التجربة تحت شروط واحدة ، مما يتيح جمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من باحث وهذا يساعد فى التحقق من ثبات النتائج وصدقها .

ب – أن يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيراً معيناً وهو المتغير التجريبى أو المستقل ليرى تأثيره على متغير آخر هو المتغير التابع وذلك مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى وبناء على ذلك يمكن للباحث أن يدرس العلاقات العلية أو البيئية بين متغيرات الظاهرة وبصورة أدق عما لو اتبع المنهج الوصف أو التاريخى .

ولقد ترتب على ذلك أن الباحثين فى المجال التربوى والنفسى والاجتماعى يحاولون إتباع هذا المنهج فى دراسة الظاهرات التى تقع فى مجال تخصصاهم ، غير أن هناك صعوبات تواجههم وتتطلب بذل المزيد من الجهد لإمكان الاقتراب من متطلبات هذا المنهج فى دراستهم الميدانية . ومن أمثلة هذه الصعوبات :

١ – لما كانت المدارس عادة لا تهدف رسالتها التعليمية فى الأساس إلى إجراء لتجارب ، والاضطلاع بالبحوث التربوية فإن من المتوقع أن يصادف أى باحث صعوبات إدارية وتنظيمية تحول دون استخدامه لبعض التصميمات التجريبية وأساليب الضبط التى أشرنا إليها من قبل ، والتغلب على مثل هذه الصعوبة فى بعض النظم التعليمية تنشأ مدرسة أو أكثر تجرى فيها التجارب العديدة على ما يستحدث فى الحقل التربوى من أساليب التعليم .

٢ – أن النتائج التى تتوصل إليها من التجريب التربوى لا تقتصر على أفراد التجربة ، وإنما على جماعات أكبر من العينة موضع الدراسة . ولذلك فما لم تكن العينة فى التجربة ممثلة للمجتمع الأصل المراد تطبيق النتائج أو تصميمها عليه ، فإن الباحث ينبغى أن يتوخى الحذر عند تعميم نتائجه .

٣ – ثمة صعوبات سوف تعترض الباحث فى ضبط المتغيرات فى التجارب التربوية التى تجرى على التلاميذ فى الأحوال العادية بسبب طبيعة تقسيم التلاميذ وتوزيعهم على الفصول والصفوف . غير أن الباحث يستطيع أن يتغلب على كثير من الصعوبات باستخدام أساليب إحصائية مثل الاختيار العشوائى والمربع اللاتينى وتحليل التباين المصاحب ، والارتباط الجزئى والارتباط المتعدد وغير ذلك .

٤ – ولما كانت المتغيرات التجريبية فى البحوث التربوية عادة تتضمن استخدام طرق أو أدوات أو وسائل تعليمية معينة لبيان فاعليتها التعليمية والمفاضلة فيما بينها ، فإن ذلك يخلق أمام الباحث صعوبات مؤداها أن فاعلية أية طريقة أو وسيلة يصعب إرجاعها إلى عامل واحد فرد ، لأن الظاهرات التربوية والنفسية الاجتماعية ظاهرات معقدة متداخلة العوامل تحكمها العلية الشبكية أكثر مما تحكمها العلية الخطية أى علاقة بسيطة بين متغيرين . وهذا ما ينبغى أن يدخله الباحث فى اعتباره عند تفسيره لنتائج تجربته وخاصة ما يتصل بتأثير أو فاعلية العامل التجريبى .

٥ – ينبغى على الباحث فى الحقل التربوى أن يراعى فى تصميمه التجريبى وفى تنفيذ هذا التصميم استخدام ظروف للتجربة تقترب إلى حد كبير من الواقع التعليمى العادى حتى يكون لنتائجها قابلية أكثر للتعميم والتطبيق أما لو أجريت التجربة تحت ظروف مصطنعة لا تمثل الواقع التعليمى فإن نتائجها فى مثل هذه الحالة لا تكون صالحة للتطبيق على المشكلة التى درست فى ظروف حجرات الدراسة العادية .

٦ – لما كانت النتائج أو التصميمات التى يتوصل إليها الباحث فى البحث التجريبى التربوى تعتمد على استخدام وسائل للقياس ، معينة مثل الاختبارات فينبغى مراعاة الدقة فى اختيار مثل هذه الوسائل لأغراض البحث حتى تأتى النتائج على درجة مقبول من الدقة والثبات والصدق .

وهذا يتطلب من الباحث أن يحقق لأدوات بحثه الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى أداة القياس الجيدة .

الفصل الخامس

استخـدام المراجـــــع

(توظيفها فى البحث)

الفصل الخامس

استخدام المراجع والاقتباسات

Quotations

الاقتباس Quotation

مفهوم الاقتباس :

عبارة عن تقرير مكتوب يعبر عن رأى معين ونتيجة بحثية معينة ، يستخدمه الباحث إذا كان مقتنعاً بأن ذلك التقرير يمكن أن يؤدى دوراً محدداً فى بحثه ، وهذا يعنى أن الاقتباس يجب أن يكون هادفا .

متى يلجأ الباحث إلى الاقتباس :

١ - إذا كان يريد دعماً لموقفه من قضية معينة .

٢ - إذا كان يريد أن يفند رأياً معارضاً لموقفه .

٣ - إذا كانت كلمات النص المقتبس تجسد المعنى الذى يطرحه الباحث على نحو أفضل .

٤ - إذا كان النص المقتبس يحتوى على مصطلحات يصعب على الباحث إيجاد بديل لها .

٥ - ذا كان الباحث يريد أن يعقد مقارنات بين آراء وأفكار من يقتبس منهم .

لهذه الأسباب تعتبر الاقتباسات من المكونات الرئيسة لأى تقرير بحثى لاسيما الماجستير والدكتوراه .

ويجب على الباحث ألا يسهب فى استخدام الاقتباسات وإلا ضعفت البنية الأساسية لبحثه ، ويجب أن تكون هذه الاقتباسات هادفة ولها أدوار محددة ومعينة فى البحث ، كما أن كثرة الاقتباسات تعكس تقصير الباحث فى عدم قيامه بالدور المنوط به فى طرح قضايا بحثه ، الأمر الذى يشعر القارئ لهذا البحث أو التقرير بأنه لا وجود لشخصية الباحث وذلك يعنى أن الباحث يجب ألا يكون فى موقف المتفرج أمام الاقتباسات ولا يستخدمها بدون ضرورة ، وللاقتباس قواعد يجب أن يراعيها الباحث .

قواعد / أسس / أصول / تقاليد يجب مراعاها عند الاقتباس :

١ - التزام الدقة والأمانة فى نقل الاقتباس ، فلا يحاول الباحث تصحيحه ، أو التعديل فى علامات الترقيم ، أو كتابة بعض العبارات ببنط مميز .

٢ - إذا أراد الباحث أن يصحح خطأ مطبعياً بارزاً ، فينبغى أن يشير إلى ذلك بملاحظة فى الهامش أو بين قوسين [...] .

٣ - إذا أراد الباحث أن بعض الكلمات أو العبارات فى الاختبار غير مهمة بالنسبة له ، فيمكن أن يحذفها بشرط ألا يؤدى ذلك إلى تحريف رأى صاحبها ، وعليه أن يضع ثلاث نقاط متتالية مكان المحذوف هكذا ...، لتشير إلى كلام محذوف .

٤ - عندما يقوم الباحث بنقل الاقتباس إلى متن بحثه فعليه أن يلاحظ أن القارئ يعتقد أن الباحث يؤيد الفكرة التى يتضمنها الاقتباس إن لم يقم بتنفيذها على نحو واضح .

مفهوم الحواشى (الهوامش)

Footnotes

الحاشية أو الهامش عبارة عن مساحة بالجزء السفلى من الورقة ، منفصلة عن المتن بخط قصير (حوالى ٤ سم) ، ويستخدم الباحث فى تحقيق عدة أهداف / أو وظائف منها :

١ – الإشارة إلى المصدر أو المرجع الذى اقتبس منه النص أو الفكرة المذكورة فى المتن أعلاه .

٢ – إعطاء أسماء مراجع إضافية تؤيد الفكرة المذكرة ، أو الإشارة إلى مراجع أخرى تخالف الرأى الذى يذهب إليه الباحث .

٣ – ذكر نص مساعد لتأييد النص المذكور فى المتن .

٤ – شرح متمم لفكرة مجملة جاءت فى صلب البحث .

٥ – شرح بعض المصطلحات .

٦ – التعريف بشخصية مجهولة رغم أهميتها .

٧ – التعريف بمكان أو بلدة غير معروفة .

٨ – تخريج الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة وتحقيقها .

٩ – التنويه بفضل من قد يكون قدمك للباحث عوناً أو مساعدة علمية أو اقتراحاً مفيداً .

١ – استخدام المراجع :

تعتبر كتب المراجع من الأدوات والمصادر التى لا غنى عنها لطالب الأبحاث للحصول على البيانات والمعلومات التى يحتاج إليها . وتضم المكتبات

العربية والأجنبية الكثير من هذه الكتب التى تشمل أدلة لكتب المراجع ، ودوائر المعارف ، والقواميس ، والتقارير والكتب الدورية ، وكتب التراجم ، وخلاصات الرسائل والدوريات . وبعض هذه المراجع ذات طبيعة عامة والبعض الآخر له طبيعته المتخصصة فى مجالات معينة ، ومنها المجالات التربوية والنفسية ، وينبغى أن يتوفر لدى الطالب المعرفة الكافية بهذه المراجع والمهارات التى تمكنه من استخدامها وحسن الإفادة بها . ولهذا سنعرض فى إيجاز فى هذا الفصل للموضوعات الآتية :

١ - التعريف بكتب المراجع العامة والمتخصصة فى المجالات التربوية والنفسية .

٢ - استخدام المراجع وكتابة المذكرات .

أدلة لكتب المراجع :

إزاء التزايد الهائل فى كتب المراجع ظهرت الحاجة إلى أدلة تعرف الباحث بمجموعات كبيرة من هذه المراجع ، وتحتوى هذه الأدلة عادة على وصف وتقويم لها ، كما أن البعض منها يزود الدارس بتوجيهات عن إعداد تقارير البحوث ، ومن أهم هذه الأدلة ما يأتى :

(أ) **أدلة المراجع العامة** :

١ - الدليل إلى كتب المراجع : **Guide to Reference Books By C. M. Winckell** .

٢ - المرجع للمصادر الرئيسية : **Basic Reference Sources By L. Shores** .

٣ – كتب المراجع : Reference Books Bu M. N. Barion

٤ – كيف وأين تبحث عن المراجـــع : How and Where to Look it up By R. W. Morphey .

(ب) أدلة المراجع التربوية :

١ – كيـــف تتوصـــل إلى المعلومـــات التربويـــة : How to Locate Educational Information .

٢ – المصادر المكتبية فى البحـــوث التربويـــة : Library Research in Educational Research .

وجدير بالذكر أن نشير هنا إلى أن المكتبة العربية فى حاجـــة إلى أدلـــة لكتب المراجع باللغة العربية .

(جـــ) دوائر المعارف :

يحتاج الباحث إلى دائرة المعارف عندما يريد التأكد من حقيقة معينة ، أو معرفة لمزيد من المعلومات عن موضوع معين . وتحتوى دوائر المعارف علـــى معلومات فى مختلف الموضوعات وكذلك عن الأشخاص والأحداث والأماكن والأشياء وغيرها ، كما تحتوى أيضاً على قوائم مراجع منتقاه أعدها أشـــخاص لهم مكانتهم العلمية المرموقة . وبعض هذه الدوائر أو الموضوعات تقع فى جزء أو مجلد واحد والبعض الآخر يقع فى عدة مجلدات ، وتنظم محتويـــات دوائـــر المعارف على ساس ترتيب هجائى أو فى تبويب موضوعى للمعرفة الإنســـانية التى تسجلها ، ويصدر عن بعضها إضافات أو ملاحق سنوية تضـــم أحـــدث الأفكار والتطورات المعرفية . وعلى الباحث أن يرجع إلى أحدث الطبعات وإلى الإضافات والملاحق السنوية لكى يحصل على أحدث المعلومات .

ومن دوائر المعارف العربية المعروفة نشير إلى ما يلى :

١ – دائرة معارف القرن العشرين :

وهى عبارة عن موسوعة عامة فى اللغة العربية والعلوم النقلية والعقلية والكونية ، فهى تتناول موضوعات فى اللغة والبلاغة والحديث والتفسير والأصول وغيرها من العلوم العربية والدينية ، كما تحتوى على تراجم للعلماء والمفكرين العرب فى العلوم والطبيعة والكيمياء ، والفلك والعلوم الاجتماعية والروحية . ويتطلب استخدامها تجريد الكلمة من الحروف المزيدة وردها إلى أصل الاشتقاق . فمثلاً فى حالة البحث عن معنى كلمة " إيمان " يبحث عنها تحت " أمن " .

٢ – دائرة المعارف الحديثة :

وهى عبارة عن موسوعة عامة مبسطة ومختصرة فى اللغة والآداب والعلوم ، وهى تعتمد فى تبويب مادتها على الترتيب الهجائى للكلمات بحسب شهرة الكلمة ، وموضحة بالرسوم والصور والخرائط ، وتحتوى هذه الدائرة فى نهايتها على قاموس للعالم وتقويم للتاريخ المصرى ، ونشرت هذه الدائرة مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة .

ومما يؤخذ على هاتين الدائرتين السابقتين أن كل منهما كتب بواسطة شخص واحد ولم يكتب موضوعاتها أخصائيون فى فروع المعرفة والعلوم التى تناولتها هذه الدوائر .

٣ – الموسوعة الذهبية :

وهى موسوعة عامة مترجمة ومؤلفة واشترك فى تحريرها وترجمتها جمع

من العلماء والأدباء والأخصائيين ، وموضوعاتها مرتبة ترتيباً أبجـــدياً وتقـــع فى ١٢ جزءاً ، وهى تتناول مختلف العلوم والفنون ومزودة بالرســـوم والصـــور الملونة ، وتصدر هذه الموسوعة عن مؤسسة سجل العرب بالقاهرة .

٤ – دائرة المعارف الإسلامية :

وهى موسوعة تتناول الموضوعات الإسلامية والتـــاريخ الإســـلامى ، وتحتوى على كثير من المعلومات عن العالم الإسلامى وهى مترجمـــة إلى اللغـــة العربية عن النسخ الأصلية التى صدرت عن مجموعة من المستشرقين باللغـــات الإنجليزية والفرنسية والألمانية . وتحتوى الدائرة المترجمة على تعليقات لمـــا ورد فى النسخة الإنجليزية وردود على موضوعاتها من جانب الكتـــاب والمفكـــرين العرب .

٥ – موسوعة الفقه الإسلامى :

وهى موسوعة تتناول موضوعات الفقه الإسلامى . وهى تصدر عـــن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، ويشترك فى تحريرها كبار العلماء والفقهاء وصدر منها حتى الآن ثمان أجزاء .

ومن دوائر المعارف الأجنبية العامة نشير إلى اثنين من أكثرها شـــهرة وهما :

١ – دائرة المعارف البريطانية : **Encyclopedia Britannica**

وهى تحتوى على مقالات متخصصة يحررها أخصائيون كل فى مجـــال تخصصه وخبرته ، ومعظم المقالات موقع عليها من أصحابها . وفى نهايـــة كـــل مقال قائمة بمراجعها . ويحتوى المجلد الأخير وهو الرابع والعشرين فهرساً عاماً

لجميع مجلداتها . وينبغى أن يستخدمه الباحث للكشف عن المعلومات والبيانات التى يحتاج إليها وتتصل بموضوع بحثه .

ويصدر لهذه الدائرة ملحق سنوى اشتمل على ما يستجد من المعرفة .

٢ - دائرة المعارف الأمريكية : **Encyclopedia Americans**

وهى تحتوى أيضاً على مقالات متخصصة ولكنها قصيرة ومختصرة عما يجده الباحث فى دائرة المعارف البريطانية ، وتوجد فى نهاية معظم المقالات قائمة بالمراجع ، كما وتقع هذه الدائرة فى ثلاثين مجلداً ويحتوى المجلد الأخير على فهرس مصنف يساعد الباحث فى معرفة المعلومات والبيانات وأماكنها فى المجلدات ، وهى دائرة معارف جيدة تزود الباحث بمعلومات مناسبة عن الأشخاص والأماكن والمؤسسات فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وأيضاً لها ملحق سنوى يشتمل على المعرفة الجديدة .

ومن دوائر المعارف الأجنبية المتخصصة فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية نشير إلى ما يلى :

١ - دائرة معارف البحوث التربوية :

Encyclopedia of Educational Research

وهى تحتوى على مقالات مكتوبة بواسطة متخصصين مشهورين فى الميدان التربوى . وتستشهد بنتائج الأبحاث التربوية المشهورة . ويلى كل مقال قائمة مختارة من المراجع . وقد أعد هذه الموسوعة شيستر هاريس **Chester Harris** عام ١٩٦٠ .

٢ – دائرة معارف العلوم الاجتماعية :

وهى تعالج الموضوعات التى تدخل فى ميدان العلوم الاجتماعية فى كل من الأنثروبولوجى ، والاقتصاد ، والتربية ، والأخلاق ، والجغرافية، والتاريخ، والقانون ، والفلسفة ، والعلوم السياسية ، وعلم النفس ، والخدمة الاجتماعية، والاجتماع ، والإحصاء . وتعرض فى اختصار لتاريخ حياة علماء الاجتماعيات المشهورين ، ومعالجة تاريخية دقيقة لكثير من الموضوعات .

ومن الدوائر الأخرى المشهورة فى المجالات الاجتماعية والنفسية :

١ – دائرة معارف توجيه الطفل Encyclopedia of child Guidance.

٢ – دائرة معارف التوجيه المهنى Encyclopedia of Vocational Guidance .

٣ – دائرة معارف تاريخ العالم Encyclopedia of Would History .

٤ – دائرة معارف الدين والأخلاق Encyclopedia of Religion & Ethics .

د – القواميس :

تزودنا القواميس الجديدة بالمعلومات الخاصة بالكلمات من حيث تركيبها واشتقاقها ومعانيها ونطقها وكيفية استعمالها .

وتنقسم القواميس إلى ثلاثة أنواع :

أ – قواميس لغوية Language Dictionaries .

ب – قواميس تراجم Bibliographical Dictionaries .

جـ – قواميس لموضوعات خاصة Special Subject Dictionaries .

ونشير فى إيجاز أشهر هذه القواميس :

القواميس اللغوية العربية وتشتمل على :

- لسان العرب :

والمادة اللغوية فيه مرتبة ترتيباً هجائياً ، وهـــو مقســـم إلى : أبـــواب وفصول والأبواب مرتبة حسب أواخر الكلمات ، والفصول مرتبـــة حســـب أوائل الكلمات وعند الكشف عن كلمة معينة به على الباحث أن يجردها مـــن الحروف المزيدة فمثلاً عن البحث عن معنى كلمة (إسكان) ترد إلى (سكن) ويبحث فى الباب (ن) وفى الفصل (س) . ويقع هذا القاموس فى عشـــرين جزءاً . وصدرت أول طبعه منه ١٨٨٢ م .

- القاموس المحيـــط :

والمادة اللغوية فى هذا القاموس مرتبة ترتيباً هجائيـــاً حســـب البـــاب والفصل كما هو الحال فى لسان العرب . ولكنه أصغر منه ويقـــع فى أربعـــة أجزاء . وصدرت أول طبعة منه ١٨٧٢م .

- المصباح المنـــير :

وضع فى الأصل لتفسير معانى الألفاظ المستعملة فى الفقه ولكنه بعـــد ذلك أصبح قاموساً عاماً للغة . ويقع فى جزأين فى مجلد واحد ، وهو مرتـــب ترتيباً هجائياً حسب الحروف الأولى للكلمات . ويلزم أيضاً الكشـــف عـــن الكلمة ومعناها تجريدها من الحروف المزيدة . وصدرت أول طبعة منـــه عـــام ١٨٧٦م .

- **مختار الصحاح :**

وهو قاموس مختصر عن معجم الصحاح للجوهرى . والأصل فى هـــذا القاموس أنه كان مرتباً حسب الباب والفصل كما هو الحال فى قاموس لســـان العرب والقاموس المحيط . ولكن لكى يسهل على طلاب المدارس الرجوع إلى معانى الكلمات أعيد ترتيب هذا القاموس حسب حروف الهجاء . وصـــدرت أول طبعة له عام ١٨٧٠م .

- **المعجم الوسيط :**

صدر عن مجمع اللغة العربية فى القاهرة عام ١٩٦٠ ، ويقع فى جزأين، ويتميز هذا المعجم بطابعه العلمى فى تعريف المصطلحات .

ومن قواميس اللغة الإنجليزية المشروحة باللغة العربية ما يلى :

١ – قاموس النهضة E ← عربى .

٢ – القاموس العصرى عربى ← E .

٣ – المـــورد .

ومن القواميس الأجنبية باللغة الإنجليزية نذكر ما يلى :

١ – قاموس إكسفورد Oxford Dictionary .

٢ – قاموس وبستر Webster Dictionary .

٣ – قاموس الكلية الأمريكية The American College Dictionary .

قواميس أو معاجم التراجم :

تعطى هذه التراجم صورة مختصرة لسير الشخصيات المعروفة . ومنها المعاجم العامة ومنها المعاجم المتخصصة .

ومن أمثلة معاجم التراجم العربية :

- معجم الأعلام .
- معجم الأدبـــاء .

ومن أمثلة معاجم التراجم الأجنبية :

- قاموس وبستر للتراجم Webster Biographical Dictionary .
- معجم التراجم الدولية World Biography .
- معجم من هو فى مصر والشـــرق الأدنى Who's Who in Egypt and the Near East .
- معجم من هو فى إنجلترا Who's who .
- معجم من هو فى أمريكا Who's Who in America .
- معجم التراجم لقادة التربية Leaders in Education .

ويضم معجم " من هو فى مصر والشرق الأدنى " تراجم شخصـــيات لكل من جمهورية مصر العربية ، الجمهورية العربية الليبية ، جمهورية السودان ، الجمهورية اللبنانية ، الجمهورية العربية العراقية ، جمهوريـــة الـــيمن الشـــعبية الديمقراطية ، البحرين ، المملكة العربية السعودية ، المملكة الأردنية ، الهنـــد ، باكستان ، سيلان ، اندونيسيا ، اثيوبيا ، ويعرض هذا المعجـــم فى اختصـــار لمعلومات عن كل من هذه البلدان .

قواميس الموضوعات الخاصة :

هى قواميس متخصصة تفيد الباحث فى معرفة معانى المصـــطلحات فى ميادين التخصصية المختلفة ، ويهم الباحث فى الميادين التربوية والنفسية أهـــم القوامين التى تشتمل على مصطلحات التربية وعلم النفس والعلـــوم أخـــرى

وثيقة الصلة بهما كعلم الاجتماع والفلسفة والإحصاء . وجـــدير بالـــذكر أن القواميس العربية فى التربية وعلم النفس محدودة جداً من حيث العدد ، مـــن حيث المصطلحات التى تتناولها . ومن الجهود المبذولة فى هذا المجال التى قامت به حديثاً لجنة المصطلحات التربوية والنفسية بالمجلس الأعلى لرعايـــة العلـــوم والفنون والآداب من إعداد قوائم مطولة تشتمل على كثير من المصـــطلحات التربوية والنفسية باللغتين العربية والإنجليزية ، كما يجرى حالياً إعداد قـــاموس موسع للمصطلحات النفسية .

وأما القواميس غير العربية التى تفيد الباحث فى المجـــالات التربويـــة والنفسية فمن أهمها ما يلى :

- قاموس التربية : **Dictionary of Education**

ويتناول حوالى ١٧ ألف مصطلح فـــنى ومهـــنى ، ويشـــتمل علـــى مصطلحات من الميادين وثيقة الصلة بالتربية كعلم الاجتماع وعلـــم الـــنفس الاجتماعى وعلم النفس والفلسفة . كما يشتمل على المصطلحات الأجنبيـــة غير الإنجليزية التى تستخدم فى كتابات التربية المقارنة .

- قاموس علم النفس : **Dictionary of Psychology**

القاموس الشامل لمصطلحات علم النفس والتحليل النفسى .

Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms.

- قاموس العلوم الاجتماعية : **Dictionary of Social Sciences**

- قاموس علم الاجتماع : **Dictionary of Sociology**

- قاموس المصطلحات الإحصائية : Dictionary of Statistical Terms .

- التقاويم والكتب الدورية :

تضم التقاويم أحدث المعلومات والبيانات والإحصائيات والـتغيرات والتطورات فى ميادين متنوعة تشمل الميادين التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسكانية ، ومن أشهر هذه التقاويم ما يلى :

١ - التقويم العالمى World Almanac .

٢ - تقويم معلومات من فضلك Information Please Almanac .

٣ - التقويم الاقتصادى Economic Almanac .

وأما الكتب السنوية فى التربية والتعليم فهى تعرض للفكر التربـوى والأساليب والممارسات التربوية والإحصائيات التربوية الحديثـة ، ويخصـص بعض هذه الكتب السنوية لمعالجة موضوعات معينة تلقى اهتماماً جاريـاً مـن جانب المربين والمهتمين بشئون التربية والتعليم . وتمثل هذه الكتب السـنوية مصدراً خصباً للحصول على كثير من المعلومات والبيانات التى تهم الباحث فى الموضوعات التربوية والنفسية .

٢ - ومن أشهر الكتب السنوية المعروفة :

١ - الكشاف السنوى الصادر عن الجمعية القومية لدراسـة التربيـة فى الولايات المتحدة الأمريكيـة National Society for the Study Education وقد صدر عن الجمعي أول كتـاب سـنوى فى عـام ١٩٠٢ ومازالت مستمرة فى هذا العمل العلمى حتى الآن . وبعـض هذه الكتب السنوية يصدر فى أكثر من جزء .

٢ – الكتاب السنوى للقياس العقلـــى Mental Measurement Year Book وهو يعرف الباحث بجميـــع الاختبـــارات التربويـــة والنفسية والمهنية التى ظهرت خلال الفترة التى يتناولها الكتاب ، وهى تزود الباحث بمعلومات أساسية عن كل اختبار من حيث ناشره وثمنه والمستوى التعليمى الذى يلائمه ، كما يقدم تقويماً لكل اختبار من قبل متخصصين لهم دراية بالاختبار وبالميدان أو المجال الذى يستخدم فيه . ويصدر عدد جديد من هذا الكتاب كل فترة قد تتراوح من ثلاث إلى ثمان سنوات . وقد صدر منه عـــدة طبعـــات فى الأعـــوام ١٩٣٨ ، ١٩٤١ ، ١٩٤٩ ، ١٩٥٣ ، ١٩٥٩ .

٣ – الكتاب السنوى فى التربية : ويتعاون الآن فى إصداره أساتذة مـــن معهد التربية بجامعة لندن وكلية المعلمين بجامعة كولومبيا الأمريكيـــة . ويتناول الكتاب فى كل عام جانباً هاماً من جوانب العملية التربويـــة بالتفصيل .

٤ – الكتب السنوية الصادرة عن اليونسكو : ومن هـــذه الكتـــب : الكتاب السنوى الدولى للتربية The International Year Book of Education ويصدره اليونسكو منذ عام ١٩٤٨ بالاشتراك مـــع المكتب الدولى للتربية ، وتتناول هذه الكتـــب الســـنوية التطـــورات التربوية فى عدد كبير من دول العالم . كما يصدر عن اليونسكو أيضاً منذ عام ١٩٥٨ كتاب المسح الدولى للتربيـــة World Survey of Education وهو من المصادر التى تعرف الباحث بالنظم والاتجاهات التربوية فى دول العالم المختلفة . وفى مجال التنظـــيم : الإحصـــاءات

التربوية ، يصدر عن اليونسكو منذ عام ١٩٥١ كتاب بهذا الاسم وهو :

World Hand Book of Education Organization and Statistics.

وهناك مطبوعات أخرى متعددة يصدرها اليونسكو وتضم رصيداً هائلاً من المعرفة والبيانات والإحصاءات والمراجع الحديثة عن نظم التعليم فى كثير من دول العالم النامية والمتقدمة . وهذه ولا شك توفر للباحث فى الميدان التربوى خلفية مناسبة من الخبرة تمكنه من رؤية أوضح وأشمل للمشكلات والتحديات الملحة التى تواجهها النظم التعليمية فى وقتنا الحاضر .

الكتب العربية السنوية للإحصاء التربوى :

وهى تصدر عن وزارات التربية والتعليم ومراكز التوثيق التربوى وإدارات الإحصاء التربوى فيها ، وتستعرض أحدث البيانات والإحصاءات عن جوانب متعددة مثل التلاميذ ونسب التفكير فى المراحل التعليمية المختلفة ، والمعلمين ، والمبانى المدرسية ، والمعامل والمكتبات والنشاط المدرسى ، التطورات فى هذه الجوانب ، وكذلك التطورات فى الميزانية والتكلفة التعليمية وغير ذلك من الجوانب التى تهم الباحث التربوى .

ويصدر عن وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية : المفكرة الإحصائية السنوية .

و – الدوريات ومجلات البحوث التربوية :

تظهر الأفكار الجديدة وآخر التطورات العلمية فى الدوريات والمجلات قبل أن تظهر فى الكتب بفترة طويلة . ولهذا السبب فإن الدوريات تعتبر من

أفضل المصادر التى يرجع إليها الباحث لمعرفة الدراسات والبحوث الحديثة ، وينبغى أن يعرف الباحث الدوريات الهامة والممتازة فى ميدان بحثه .

وهناك دوريات ومجلات البحوث تعرض تلخيصات لكل بحث على حده ، وبعضها يلخص الدراسات والبحوث التى تمت فى موضوعات معينة ، وتقدم تقويماً للبحوث وتشير إلى الثغرات أو نواحى النقص فيها ، ويجد الباحث عادة فى نهاية كل بحث قائمة بالمراجع الهامة .

ومن أشهر هذه المراجع فى اللغة الإنجليزية ما يلى :

- عرض البحوث التربوية :

The Review of Educational Research

وهذا المرجع يزود الباحث بنظرة شاملة عن الدراسات والبحوث التى تمت فى الحقل التربوى والتطورات الجديدة فيه . ويحتوى هذا المرجع على أحد عشر قسماً فرعياً فى التخصصات الآتية :

الإدارة المدرسية ، المناهج ، القياس التربوى ، علم النفس التربوى ، علم الاجتماع التربوى ، التوجيه والإرشاد ، النمو الجسمى والعقلى ، اللغة وفنونها وآدابها ، الفنون الرفيعة ، العلوم الطبيعة ، الرياضيات ، طرق البحث ، البرامج الخاصة ، والمعلم وهيئات التدريس .

وتتم مراجعة كل مجال من هذه التخصصات كل ثلاث سنوات ، ويشتمل كل مجلد على قائمة أو دليل لملخصات البحوث منذ عام ١٩٣١ .

– العرض السنوى لعلم النفس : **Annual Review of Psychology**

وهو يقابل المرجع السابق فى الميدان النفسى ، وصدر أول مجلد منـــه منذ عام ١٩٥٠ ومازال يصدر حتى الآن .

ومن الدوريات المفيدة للباحث فى المجالات التربوية والنفســية نــذكر الخلاصات التربوية **Education Abstracts** وهى تصدر منذ عــام ١٩٤٩ حـــتى الآن ، والخلاصـــات الســيكولوجية **Psychological Abstracts** وتصدر منذ عام ١٩٣٧ حتى الآن ، النشرة السيكولوجية **Psychological Bulletin** التى تصدر من عام ١٩٠٤ حـــتى الآن ، وخلاصـــات الرســائل **Dissertation Abstracts** وتصدر منذ عام ١٩٥٢ حتى الآن .

وتصدر الجامعات عادة كتيبات سنوية بعنــاوين رســائل الماجســتير والدكتوراه التى تمنحهم الجامعة للدرجات العلمية كل عــام ، ومــن كتــب ملخصات الرسائل العلمية الجامعية التقرير العلمى الــذى أصــدرته جامعــة عين شمس عام ١٩٦١ وتعرض فيه لملخصات رسائل الماجســتير والــدكتوراه التى منحتها الجامعة فى الفترة من ١٩٥٠ إلى ١٩٦٠ . وكــذلك الكتــاب السنوى الأول لملخص البحوث العلميــة لــدرجتى الماجســتير فى التربيــة ، ودكتوراه الفلسفة فى التربية الصادر عن كلية التربيــة بجامعــة عــين شمــس ١٩٥٩ .

وأما عن المجلات الأجنبية فى البحوث التربوية والنفسية فهى متعــددة يستطيع الباحث أن يرجع إلى المجلات الأمريكية الآتية :

– مجلة البحوث التربوية **Journal of Education Research** .

– مجلة علم النفس التربوى **Journal of Education Psychology** .

- مجلة علم النفس Journal of Psychology .
- مجلة علم النفس الاجتماعى Journal of Social Psychology .
- مجلة علم النفس التطبيقى Journal of Applied Psychology .
- مجلة المقاييس التربوية والنفسية Journal of Educ. & Psychological Measurements .
- مجلة التربية التجريبية Journal of Experimental Sociology .
- مجلة علم الاجتماع التربوى Journal of Educational Sociology .
- المجلة الربع سنوية للبحوث التربوية Research Quarierly .

وأما عن المجلات التربوية والنفسية التى تصدر باللغة العربية فى مصر وتعالج موضوعات فى التربية وعلم النفس وتعرض ملخصات بعض البحوث فنذكر منها ما يلى :

١ - صحيفة التربيـــة :

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية فى مصر . وصدر العدد الأول منها فى يونية ١٩٤٨ ، وهى تصدر أربع مرات سنوياً فى نوفمبر ويناير ومارس ومايو .

٢ - مجلة التربية الحديثة :

تصدرها الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، وصدر العدد الأول منها عام ١٩٢٧ ، وهى تصدر أربع مرات سنويا .

٣ – صحيفة المكتبة .

٤ – مجلة التربية الأساسية .

٥ – آراء فى تعليم الكبار .

٦ – مجلة علم النفس .

٧ – المجلة الاجتماعية القومية .

٨ – المجلة الجنائية القومية .

الفصل السادس

مواصفات كتابة تقرير البحث

الفصل السادس

مواصفات كتابة تقارير البحث

مقدمـــة :

١ - بعد أن ينتهى الباحث من جميع إجراءات بحثه وطبقاً لما ورد فى خطـــة البحث فى بداية مشواره العلمى البحثى ، فإنه يشرع فى كتابة تقريـــر شامل متكامل مترابط فيما يطلق عليه تقرير البحث أو الرسالة العلمية (ماجستير – دكتوراه – ما بعدهما من بحوث للترقية لرتبـــة علميـــة أعلى) .

٢ - وكتابة تقرير البحث يقتضى من الباحث الإلمام بالقواعد الأساسية التى ينبغى مراعاتها فى الكتابة كما سيأتى بتفاصيله فيما بعد .

٣ - والتقرير الجيد للبحث ينبغى أن يجمع ويربط بـــين الـــتفكير الواضـــح والتنظيم المنطقى والتفسير السليم والأســـلوب الجيـــد فى الكتابـــة ، ومن الأهمية بمكان أن تكون لدى الباحـــث فكـــرة حقيقيـــة معينـــة واضحة وتستحق أن يكتب عنها حتى يبرزها للآخرين مـــن البـــاحثين والقراء .

٤ - وغنى عن التأكيد بأن يكتب تقرير البحث أو الرسالة بلغة عربية سليمة مائة فى المائة ، وأن تكون لغة الكتابة شيقة وتســـتحوذ علـــى اهتمـــام القارئ للبحث ودون التضحية فى نفـــس الوقـــت بالأمانـــة العلميـــة للتقرير .

الهيكل الرئيسى للرسالة أو البحث (ماجستير – دكتوراه) أو ما بعدهما من بحوث :

١ – صفحة الغلاف وتشمل :

اسم الجامعة – اسم الكلية – القسم العلمى – عنوان الرسالة – الدرجة العلمية لنيل الرسالة وتخصصها – اسم الباحث ودرجته العلمية ومكان عمله – لجنة الإشراف على الرسالة – السنة الهجرية والسنة الميلادية للرسالة .

٢ – صفحة تالية تشمل : آية قرآنية أو حديث نبوى شريف موثقاً بدقة .

٣ – صفحة تالية نتيجة مناقشة الرسالة تشمل : اسم الباحث وعنوان رسالته وقرار نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث بمناقشة الرسالة ولجنة المناقشة ويوم ومكان وتوقيت المناقشة ثم نتيجة المناقشة ثم توقيع اللجنة على التقرير (صورة من النتيجة) .

٤ – صفحة تالية للشكر والتقدير (سنأتى شروط كتابتها) .

٥ – صفحات لفهرست محتويات الرسالة (ستأتى مكوناتها لاحقاً) .

٦ – صفحة لقائمة الجداول (وربما أكثر من صفحة) .

٧ – صفحة لقائمة الأشكال والرسوم البيانية (إن وجدت) .

٨ – صفحة لقائمة ملاحق البحث أو الرسالة (أو أكثر من صفحة) .

٩ – يلى ذلك تقرير الرسالة أو البحث كما يلى :

الفصل الأول :

ويتناول : مشكلة البحث وخطة دراستها

ويشمل هذا الفصل :

المقدمة – مشكلة البحث وتحديدها – أهمية البحث – أهداف البحث – أسئلة البحث – فروض البحث – مصطلحات الدراسة – مسلمات البحث – منهج البحث –متغيرات البحث – عينة البحث – مواد وأدوات البحث – إجراءات / خطة دراسة مشكلة البحث .

الفصل الثانى :

ويشمل : الإطار النظرى للبحث .

الفصل الثالث :

مواد وأدوات البحث :

- **مواد البحث مثل : كتيب المتعلم – دليل المتعلم – دليل المعلم .**
- **أدوات البحث مثل : الاختبارات – المقاييس المتنوعة .**

الفصل الرابع :

ويشمل :

- **الهدف / أهداف تجربة البحث .**
- **الإعداد لتجربة البحث .**
- **الإجراءات العملية لتنفيذ تجربة البحث**

الفصل الخامس :

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها – التوصيات – البحوث المقترحة .

صفحات مستقلة : المراجع أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع الأجنبية

ثم صفحات مستقلة : ملخص البحث باللغة العربية – ملخص البحث باللغة الإنجليزية .

هذا ويمكن أن يزداد أو يقل عدد فصول البحث عن هذا طبقاً لـرأى لجنة الإشراف من ناحية وفى ضوء طبيعة البحث وإجراءاته الميدانية من جهة أخرى .

شروط الكتابة لكل من :

١ – صفحة العنوان :

يراعى فى كتابة هذه الصفحة أن يتوسط العنوان هامشى الصفحة ولا تستعمل علامات الوقف أو الترقيم فى كتابة العنوان ، وإذا احتاج العنوان إلى أكثر من سطر فيجب أن يكون العنوان على شكل هرم مقلوب ←

____

____

____

مع ترك مسافتين بين كل سطر ويجب أن يخلو العنوا من الكلمات غير الضرورية أو الغامضة وهذا كله يراعى عند مناقشة خطة البحث فى السيمينار

ويجب بالطبع أن يكون العنوان تماماً كما تمت الموافقة على تسجيله لدى إدارة الدراسات العليا ولا يحق للباحث أو هيئة الإشراف التغيير أو التعديل فيه عند طباعة البحث طباعة نهائية إذ أن هذا التعديل يحتاج قبل كتبة تقرير البحث إلى إجراءات رسمية من خلال لجنة الإشراف ومجلس القسم ومجلس الكلية ونائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث .

٢ – صفحة الشكر والتقدير :

فى هذه الصفحة يوجه الباحث شكره وتقديره – بعد حمد الله وشكره – لكل من عاونه فى إتمام البحث ، وعادة ما يبدأ الباحث شكره بتقديم الشكر للجنة الإشراف ثم من قدم له يد العون والمساعدة من زملاء الباحث – مدير المدرسة – المدرسون – الإداريون فى المدرسة أو الكلية أو المعهد ... وعادة فإن هذا الجزء لا يزيد عن صفحة أو صفحتين على أكثر تقدير .

وعلى الباحث الابتعاد فى الشكر عن أسلوب المجاملة المبالغ فيها وعدم استخدام العبارات والأوصاف التى تتسم بالإطراء والتملق والرياء والنفاق .

ومن الاتجاهات الحديثة حالياً فى هذا الصدد أن يكتفى الباحث فى نصف صفحة أو أقل بتقديم الشكر بعمومية لكل من ساهم وقدم يد العون المعاونة للباحث حتى جاء البحث فى هذه الصورة .

قائمة فصول البحث :

تتضمن تلك القائمة بيانات عن فصول البحث والعناوين الرئيسية والفرعية لكل فصل وأرقام الصفحات الخاصة بها ، هذا وتغطى قائمة

بمحتويات الفصول فكرة عامة عن محتويات البحث وفصوله والموضوعات التى تندرج أسفل كل فصل منها :

قائمـــة الجداول :

وتتضمن تلك القائمة بيانات عن أرقام الجداول الموجودة فى التقرير ، وعناوينها ، وأرقام الصفحات التى توجد بها تلك الجداول بحيث يستطيع القارئ أن يرجع إلى أى جدول من الجداول الأخرى .

قائمة الأشكال والرسومات والصور والرسوم البيانية والتوضيحية :

وتوجد تلك القائمة فى الرسائل التى تشتمل على مثل هذه الأشكال أو الرسوم أو الصور ، حيث يوضع رقم الشكل إلى اليمين ، يليه عنوان الشكل ، وفى الجزء الأيسر يكتب رقم الصفحة الموجود على الشكل .

وتجدر الإشارة إلى أن الأشكال يكون لها تسلسل خاص بها يختلف عن تسلسل الجداول باعتبار أن الأشكال تؤدى وظائف مختلفة عن وظائف الجداول .

هذا وترقم الصفحات ابتداء من قائمة المحتويات (الفصول) وحتى قائمة الأشكال والرسوم وفقاً للحروف الأبجدية أ ، ب ، جـ ، د ، هـ ، و ، ز ، ح ، ط ، ... الخ . وفى حالة الرسائل المكتوبة بالإنجليزية ترقم الصفحات فى ذلك الجزء كما يلى :

I , II , III , IV , V , VI , VII , VIII , IX , X , XI , XII , etc.

شروط كتابة متن (نص) التقرير :

يتضمن متن أو نص التقرير عادة خمسة أو ستة أو سبعة فصول رئيسة وهى :

مشكلة البحث وخطة دراستها – أدبيات البحث (الإطار النظرى) – إجراءات البحث – نتائج البحث – خاتمة البحث .

فالفصل الأول وهو من مشكلة البحث وخطة دراستها يشمل الأربعة عشر عنصراً التى سقت الإشارة إليها عند الحديث عن خطة البحث بدءاً من المقدمة وانتهاءً بخطة دراسة مشكلة البحث حيث يجب أن يراعى فى أسلوب الكتابة كل ما سبقت دراسته من شروط عند تناول كل عنصر من عناصر خطة البحث (يراجع ما سبق دراسته فى هذا الصدد) ،

أما باقى فصول الرسالة فيتم السير فى كتابتها كما يلى :

الفصل الخاص بالإطار النظرى للبحث (أدبيات البحث) :

يقصد بأدبيات البحث مجموع ما كتب عن موضوع البحث سواء فى صورة مقالات أو آراء أو نظريات أو دراسات سابقة ، ويفضل بعض الباحثين – أحياناً – تخصيص فصلين بدلاً من فصل واحد فى هذا الصدد : الأول يعرف فيه الباحث البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة ببحثه الحالى ، والفصل الآخر يعرض فيه الباحث الإطار النظرى أو البنية المفاهيمية لموضوع بحثه .

وعلى الباحث فى هذا الفصل (أو فى هذين الفصلين) أن يفكر بعمق فى كيفية عرض أدبيات البحث بشكل يستشعر فيه القارئ أن الباحث قد استفاد من التراث ذى الصلة بموضوع بحثه استفادة كبيرة ، والباحث فى

هذا الفصل يوصلنا إلى النتائج التى انتهى إليها الباحثون الآخرون ، كما يظهر نوع العلاقة الموجودة بين الدراسات بعضها مع البعض الآخر وعلاقتها بالبحث الحالى ، وكذلك التناقض بين نتائج تلك الدراسات وبعضها البعض ، بالإضافة إلى توضيح أهم الثغرات التى شابت الدراسات السابقة ومن ثم يحاول البحث الحالى التغلب عليها ... الخ .

بالنسبة لأدوات البحث ومواده :

يقوم الباحث هنا بوصف الخطوات التى اتبعها فى بناء أدوات بحثه من إطلاع على مراجع ودراسات سابقة ، وعرض على المحكمين ، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية لحساب معاملات الصدق – الثبات – ... الخ .

بالنسبة للأساليب الإحصائية :

يقوم الباحث فى هذا الفصل وصفاً للأساليب الإحصائية التى استخدمها فى معالجة بيانات بحثه ، وتوضيح مبررات استخدامه لهذه الأساليب الإحصائية .

بالنسبة لنتائج البحث :

يشكل عرض نتائج البحث وأدلته وتفسيرها قسماً أساسياً من أقسام التقرير .

وهناك من العديد من الأساليب التى يستخدمها الباحث فى عرض نتائجه ومنها :

السرد اللفظى – استخدام الجداول – المدرجات التكرارية – الرسوم البيانية .

ويجب على الباحث مناقشة نتائج بحثه التى توصل إليها فى ضوء أسئلة البحث والفروض المتضمنة فى الدراسة .

وهناك فرق بين عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء فروض البحث وأسئلته ، فالنتائج هى عرض / سرد لما توصل إليه الباحث من معالجة للبيانات التى تم تجميعها وفقاً لأساليب وأدوات بحثية مقننة بدقة ، أما تفسير النتائج فهو بمثابة محاولة من الباحث لوضع النتائج فى إطار تنظيمى أكبر من حدود الدراسة ومن ثم فإن ذاتية الباحث قد تتدخل فى عملية التفسير والتحليل والمناقشة لهذه النتائج .

بالنسبة لقائمة مراجع البحث :

تتضمن قائمة المراجع فى نهاية الدراسة بيانات تفصيلية بأهم الكتب والدوريات والرسائل العلمية والتقارير والموضوعات العربية والأجنبية التى استعان بها الباحث فى كل مرحلة من مراحل بحثه وفى هذا الصدد فإن الباحث مطالب بأمرين :

أ – تنظيم كتابة هذه القائمة فى قائمة المراجع أبجدياً .

ب – كتابة وتدوين بيانات كل مرجع منها بدقة وأمانة علمية .

وبالنسبة لتنظيم قائمة المراجع ، فإن المراجع العربية تكتب أولاً ، يليها المراجع الأجنبية ، بحيث تسلسل القائمة فى ترتيب واحد من الأرقام ، بمعنى أن الرقم المسلسل الذى يأخذه أول مرجع أجنبى يكون هو الرقم التالى مباشرة لآخر مرجع عربى (وهذه طريقة) أو أن تأخذ المراجع العربية تسلسلاً خاصاً بها والمراجع الأجنبية تبدأ بتسلسل جديد ويكون مستقلاً عن تسلل المراجع العربية (مدرستان فى هذا الصدد) .

عموماً تكتب دائماً سلسلة المراجع العربية ثم بعد ذلك تكتب قائمة المراجع الأجنبية .

كما تكتب المراجع فى جميع الأحوال دون تمييز بين الكتب أو الدوريات أو الرسائل (دون فصل بين المراجع) وإن كانت هناك طريقة تتبع عملية الفصل أحياناً .

وبذلك يمكن أن تكون المراجع فى الصورة التالية (حال تصنيفها) :

قائمة مراجع البحث

أولاً : المراجع العربية

أ – الكتب :

١ –

٢ –

٣ –

٤ – ← ٣٤

ب – الدوريات :

٣٥–

٣٦–

٣٧ ← ٥٠

جـ- الرسائل الجامعية :

٥١-

٥٢-

٥٣- ← ٦٠

د - التقارير والمؤتمرات والندوات العلمية :

٦١-

٦٢-

٦٣- ← ١٠٠

هـ- الموسوعات والقواميس والتراجم والمعاجم اللغوية :

١٠١-

١٠٢ ← ١٤٠

...... (مثلاً)

ثانياً : المراجع الأجنبية

A - **Books** :

1 → 20

B - **Periodicals** :

21 → 40

C - **Theses and Dissertations** :

41 → 60

D - **Reports and Conferences** :

61 → 80

E - **Encyclopedias and Dictionaries** :

81 → 100

...... (مثلاً)

أو تكتب المراجع بدون تصنيف وفى جميع الأحوال يجب مراعاة الأبجدية عند ترتيب المراجع فى القائمة الببلويوجرافية التى تأتى فى نهاية تقرير الدراسة أو البحث .

هذا ويجب إتباع أسلوب الكتابة المشار إليه فى محاضرة سابقة .

ملخص لعمليات توثيق المراجع العلمية

فى قائمة المراجع

أولاً : بالنسبة للمراجع العلمية :

١ – مثال لمرجع لمؤلف واحد :

عاطف السيد ، (٢٠٠٤) ، تكنولوجيا المعلومات وتربويات الكمبيوتر والفيديو التفاعلى ، القاهرة : دار طيبة للطباعة .

٢ – مثال لمرجع لمؤلفين اثنين :

أمين فاروق فهمى & ج. جولاجسكى ، (٢٠٠٠) ، الاتجاه المنظومى فى التدريس والتعلم للقرن الحادى والعشرين ، القاهرة : دار المعارف .

٣ – مثال لمرجع لثلاثة أو أكثر من المؤلفين :

إياد عبد الفتاح النجار ، وآخرون ، (٢٠٠٢) ، الحاسوب وتطبيقاته التربوية ، إربد (الأردن) : مركز النجار الثقافى للنشر والتوزيع .

٤ – مثال لمرجع من مجلة علمية :

إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٧٧) ، " الموهوبون ورعايتهم " رسالة الخليج العربى، العدد ٦٥ ، السنة ١٨ ، ص ص ١٣٧ – ١٦٥ .

٥ – **مثال لمرجع لثلاثة مؤلفين لبحث قدم فى مؤتمر أو نشر فى مجلة علمية :**

أمين فاروق فهمى ، أحمد إسماعيل هاشم ، نادية غريب قنديل ، (١٠ – ١١ فبراير ٢٠٠٢) ، " الاتجاه المنظومى فى تدريس العلوم وتعلم الكيمياء العضوية العملية "، " المؤتمر العربى الثانى لمركز تطوير تدريس العلوم ، المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم ، (ص ص ٥٦ – ٥٧) ، القاهرة : دار الضيافة بجامعة عين شمس .

٦ – **مثال لتوثيق من بحث ماجستير :**

عاصم محمد إبراهيم نصر (٢٠٠٥) ، " فعالية استخدام المدخل المنظومى فى تدريس مقرر الأحياء على التحصيل المعرفى وتنمية التفكير الإبداعى لطلاب المرحلة الثانوية " . رسالة ماجستير . كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادى .

٧ – **مثال لتوثيق مرجع لمؤلف :**

أ – له مرجع مستقل .

ب – له مرجع مشترك مع مؤلف آخر .

– فؤاد أبو حطب (١٩٩٣) . القدرات العقلية . ط ٤ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

ثم يكتب فى القائمة المرجع المشترك كما يلى : أولاً لأنه الأقدم فى التاريخ :–

- فؤاد أبو حطب & سيد عثمان (١٩٧٣) . التقويم النفسى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

ويجب مراعاة الترتيب التاريخى فى قائمة المراجع طبقاً للمرجع الأقدم تاريخاً حيث يكتب أولاً ثم يكتب المرجع الأحدث تاريخياً .

٨ - مثال لتوثيق أكثر من مرجع لنفس المؤلف :

حيث يكتب المرجع أو التاريخ الأقدم ثم المرجع ذو التاريخ الأحدث كما يلى :

- فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) . تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات . العين (دولة الإمارات العربية) : دار الكتاب الجامعى .

- فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢) . " تعليم التفكير : تعليم الإبداع " . مجلة المعرفة . العدد ٨٣ . ص ص ١٤ - ٢٣ .

٩ - مثال لتوثيق مرجع غير مؤرخ (ليس له تاريخ نشر) :

محمد عبد السلام أحمد (د.ت) . القياس النفسى والتربوى . المجلد الأول . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٠- مثال لتوثيق مرجع لمؤلف له مرجع خاص به ، ونفس المؤلف مشترك فى بحث أو ورقة عمل قدمت فى مؤتمر علمى أو نشرت فى مجلة علمية بالاشتراك مع باحث آخر ، حيث تلجأ فى هذه الحالة إلى التايخ .فالمرجع ذو التاريخ الأقدم يكتب أولاً ، كما يلى :

– محمد محمود الحيلة & أحمد يوسف عبد الرحيم (١٩٩٨) . " أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف السابع فى مادة العلوم العامة وفى تنمية تفكيرهم الإبداعى " . مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية بكلية التربية بجامعة حلوان . المجلد (٤) ، العدد (٢) . ص ص ٧٧ – ١٠٧ .

– محمد محمود الحيلة (٢٠٠١) . طرق التدريس واستراتيجياته . العين (دولة الإمارات العربية المتحدة) : دار الكتاب الجامعى .

١١– مثال إذا كان للباحث أكثر من ورقة عمل / دراسة / بحث منشور فى مجلة أو مؤتمر علمي فتكتب مراجع هذا البحث فى القائمة طبقاً لأقدمية تواريخ النشر العلمى (من القديم إلى الحديث) ، كما يلى :

– محمد سمير عبد المعز (٢٠٠٢) . (فبراير ١٠ – ١١) . " برنامج مقترح لإعداد مناهج العلوم المتكاملة المنظومية لطلاب التعليم الأساسى بكليات التربية . المؤتمر العربى الثانى لمركز تطوير تدريس العلوم : المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم . القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس . (ص ص : ٢٨١ – ٢٨٣) .

– محمد سمير عبد المعز & علاء عبد الحليم (٢٠٠٤ أبريل ٣ – ٤). منظومة البناء المتكاملة . المؤتمر العربى الرابع لمركز تطوير تدريس العلوم : المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم . (ص ص ٢٨٠ – ٢٨١) . القاهرة : دار الضيافة بجامعة عين شمس .

١٢- مثال لتوثيق مرجع من وزارة التربية والتعليم أو صادر من وزارة التعليم العالى أو أية وزارة ، كما فى المثال التالى :

وزارة التربية والتعليم . الإدارة العامة للتعليم الثانوى . إدارة المناهج والكتب (٢٠٠٣/٢٠٠) . كتاب الأحياء للصف الأول الثانوى (الفصل الأول) .

ثانياً : توثيق المراجع الأجنبية
فى قائمة مراجع البحث

١ – مثال لتوثيق دراسة / بحث منشور فى مجلة علمية :

Ai, X. (1999). " Creativiy and academic achievement : An Investigation of Cender Differences ". Creativity Research Journal, 12 (4), P.P. 329 – 338.

٢ – مثال لتوثيق مرجع / كتاب علمى لمؤلف واحد :

Baddeley, A. (1997) . Human Memory, Theory and Practice. Hove : Psychology Press Ltd.

٣ – مثال لتوثيق بحث منشور فى دوريات D.A.I. :

Bisset, D.I. (1996 December). " Relationships of Creativity and Achievement to Performance of Middle School Students in Solving Real World Science Problems ". Dissertation Abstract International, 57 (6) I. 2418-A.

٤ – مثال لتوثيق مرجع / كتاب علمى لثلاثة أو أكثر :

يتبع نفس ما اتبع فى النظام العربى .

٥ – مثال لتوثيق أكثر من مرجع لمؤلف (منفرد أو مشترك) :

يتبع نفس ما اتبع فى النظام العربى .

٦ – <u>مثال لتوثيق دراسة (لاثنين فقط) منشورة فى مجلة أو مؤتمر علمى</u> :

Hu, S. & Adey, P. (2002). " A Scientific Creativity test for Secondary School Students ". <u>International Journal of Science Education</u>, 24 (4), P.P. 380-403.

٧ – <u>مثال لتوثيق مرجع علمى له أكثر من طبعة(الطبعة الثانية مثلاً)</u>:

Dovies, R.& Houghton, P. (1995). <u>Master Psychology</u>. 2nd Edition : Macmillan.

٨ – <u>مثال لتوثيق مرجع علمى مأخوذ من آخر (أصل)</u> :

Yager, R. E. (1996). " Meaning of STS for Science Teachers". In Robert E. Yager (Ed). <u>Science / Technology / Society as Reform in Science Education</u>. (PP. 4) New York: State University of New York.

٩ – <u>مثال لتوثيق أكثر من مرجع لمؤلف اشترك مع آخرين ، ومرجع آخر لنفس المؤلف اشترك فيه مع مجموعة آخرى</u> :

- Zielinski, E. J. & Others. (1994 May). " Saturdays, Summer and Science ". <u>Science Teacher</u>, 61 (5) PP 12-15.

- Zielinski, E. J. & Sarachine. D. M. (1994). " An Evaluation of Five Critical / Creative Thinking Strategies for Secondary Science Students ". <u>Rural Educator</u>. 15 (2), PP. 1-6.

<u>ملحوظة</u> : عند كتابة اسم المؤلف يكتب اسم العائلة أولاً ثم باقى الاسم .

ثالثاً : مراجع من شبكة المعلومات العالمية (الانترنت)

World Wide Web (Internet)

1 - Fahmy. A.F. M. & Lagowaki, J. J. (1999). " The Use of a Systemic Approach in Teaching and Learning Chemistry for the 21 ". Pure Appl. Chem. (on line), 71 (5), 859 – 863. Available at Http://www.org/publications/pac/1999/7105df/ Fahmy.f

2 - Harris, R. (1998 July, 1). " Introduction to Creative Thinking ". Available at http://www.Virtualt.com/crebook1. htm.

3 - Promerville, J. & Ramarkrishina, P. (2002). " Systemic Reform in Science (SYRIS), A Project to Revitalize and Improve the Quality of Undergraduate SMET Teaching and Enhance Student Learning ". Available at :

http://www.MNeli.dist.maricopa.edu/syris/docs/stemic. pdf.

الفصل السابع

إعداد تقرير البحث وأقسام التقرير

الفصل السابع

إعداد تقرير البحث وأقسام التقرير

مقدمـــة :

يعد التواصل العلمى سمة أساسية من السمات التى تميز البحث العلمى. فالباحثون فى كل مكان يتطلعن إلى ما يكتبه زملاؤهم فى الأماكن الأخـــرى ، حتى يستفيدوا من نتائج بحوثهم ، وينطلقوا من حيث انتهى الآخرون .

ويعنى ذلك أن الباحث لا يعد منتهياً من بحثه إلا بعد كتابـــة التقريـــر البحثى الذى يوضح بدقة كل ما قام به من إجراءات ، وما توصل إليـــه مـــن نتائج . ومثل هذا التقرير يساعد الباحثين الآخرين الذين يطلعـــون عليـــه فى الاستفادة من النتائج المدونة فيه ، وفى إكمال البنية المعرفية فى مجال التخصص .

وتختلف طريقة كتابة تقرير بحثى علمى عن كتابـــة أى مقـــال أو أى كتاب ، فهناك طرق معينة اتفق عليها علماء المناهج لكتابة تقارير البحـــوث . وتتسم هذه الطرق بسمات أساسية معينة هى موضع اهتمام الفصل الحالى .

ويتناول الفصل الحالى نقطتين أساسيتين هما : أقسام التقرير البحثـــى ، والنواحى الفنية التى يجب مراعاها عند كتابة التقرير البحثـــى (*) . وبطبيعـــة

(*) استرشد الكاتب فى إعداد هذا الفصل بالمراجع التالية ، والمدونة بياناتها التفصيلية فى قائمة المراجع:

١ ـ أحمد بدر ، ١٩٩ ـ ٢١١ .

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر ، وأحمد خيرى كاظم ، ص ٣٣١ ـ ٤٠٢ .   ===

الحال فإن تلك النواحى الفنية الخاصة بكتابة تقرير البحث يجب أن تؤخـــذ فى الاعتبار عند كتابة كل قسم من أقسام التقرير . والفصل الحادث هنا فى تناول هاتين النقطتين هو للأغراض التوضيحية فقط .

===

٣ ـ قاخر عاقل ، ص ٢٥٥ ـ ٢٦٩ .

٤ ـ طلعت همام ، ص ٥٥ ـ ٨٥ .

٥ - محمد إبراهيم سليمان ـ ص ١٩ ـ ٣٥ .

٦ - فوزى غرابية وآخرون ، ص ١٥٣ ـ ١٨٧ .

8 – Mcmillan & Schumacher, PP. 74 – 79, and PP. 368 – 371.

9 - Burroughs, G.E.R., PP. 302 312.

أقسام التقرير البحثى

يتضمن التقرير البحثى أربعة أقسام رئيسة ، بعضها يتكون من أقسام فرعية وهذه الأقسام الرئيسة هى : المواد التمهيدية – متن التقرير – قائمة المراجع – الملاحق . وفيما يلى توضيح موجز لكل مكون من هذه المكونات .

أولاً : المواد التمهيدية :

يسبق متن التقرير وفصوله المختلفة عدة صفحات تمهيدية . وتشمل هذه الصفحات ما يلى :

صفحة خالية من أية كتابة – صفحة عنوان البحث – صفحة تحذير – صفحة اعتماد البحث – صفحة (أو أكثر) للشكر – صفحة (أو أكثر) لقائمة محتويات الرسالة – صفحة (أو أكثر) لقائمة الجداول – صفحة (أو أكثر) لقائمة الأشكال والرسوم البيانية (إن وجدت) – صفحة (أو أكثر) لقائمة الملاحق . وفيما يلى عرض موجز لأهم ما يجب أن يتضمنه كل قسم من هذه الأقسام :

أ – صفحة العنوان

وتحتوى تلك الصفحة على المعلومات الآتية :

عنوان الرسالة – الدرجة العلمية التى تقدم الرسالة للحصول عليها – اسم الطالب كاملاً – اسم الأستاذ المشرف أو أسماء الأساتذة المشرفين

على البحث وفى حالة وجود أكثر من أستاذ مشرف) – اسم الكلية والجامعة المقدم إليها البحث – السنة التى تمنح فيها الدرجة العلمية .

ويفضل أن يكتب اسم الجامعة والكلية والقسم فى الركن الأيمن العلوى من الصفحة أسفل إشارة (بادج) الجامعة . أما عنوان البحث فيجب أن يتوسط هامشى الصفحة ، ويقع أعلى منتصف الصفحة ، حتى تكون هناك مساحة لكتابة بقية البيانات ، كما يجب أن يكتب العنوان ببنط كبير . وإذا احتاج العنوان إلى أكثر من سطر تكتب عبارات العنوان على شكل هرم مقلوب أو على شكل مسدس مع ترك مسافتين بكل سطر .

ويلى العنوان توضيح للدرجة العلمية المقدم البحث للحصول عليها ، متبوعاً باسم الباحث ووظيفته ، ثم اسم المشرف (أو المشرفين) كاملاً ووظيفته (أو وظيفة كل منهم) . وفى نهاية الصفحة تكتب السنة المتقدم فيها الباحث للحصول على الدرجة العلمية . وفيما يلى مكونات تلك الصفحة :

جامعة طنطا
كلية التربية
قس المناهج وطرق التدريس

أثر بعض طرق التدريس
على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية
بجانبها المعرفي والعاطفي في الكيمياء

رسالة مقدمة من
يوسف السيد عبد الحميد السيد
للحصول على درجة الدكتوراه فى التربية
(تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم)

إشراف
الأستاذ الدكتور / فؤاد سليمان قلادة
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
ووكيل الكلية للدراسات العليا سابقا
كلية التربية – جامعة طنطا

الدكتور / أحمد إبراهيم قنديل
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية بكفر الشيخ –
جامعة طنطا

الدكتور / مجدى عبد الكريم حبيب
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية –
جامعة طنطا

ب – صفحة التحذير :

ويسبقها صفحة خالية . وفى صفحة التحذير هذه يؤكد الباحث ما استقرت عليه التقاليد والأعراف الجامعية من عدم جواز نقل أجزاء من رسالة معينة ، إذا ما تعدى ذلك النقل حدود الاقتباسات أو الإشارة إلى نتائج البحث . ويلتزم الباحثون بكلية التربية – جامعة المنصورة بكتابة

التحذير التالى :

لا يجوز نسخ أو تصوير أى جزء مـــن هـــذه الرسالة أو استخدام أدوات البحـــث الـــتى صممها الباحث فى هذه الرسالة دون الرجوع إلى الأستاذ الدكتور المشرف والباحث معـــاً ، وإلا عرض نفسه للمسئولية القانونية .

جــ- صفحة اعتماد البحث :

اعتماد البحث يشمل فى الواقع صفحتين تليان صفحة التحذير . فى الصفحة الأولى منهما يشير الباحث إلى المشرفين ومساعديهم (إن كان هناك مدرسون مساعدون فى الإشراف) . وفيما يلى نموذج يوضح بيانات هذه الصفحة :

المشرفون ومساعدوهم

عنوان الرسالة : الكفاءات الأكاديمية اللازمة لإعداد معلم العلوم للتعليم الأساسى .

اسم الباحـــث : عبد السلام مصطفى عبد السلام

إشـــــراف :

م	الاســـــم	الوظيفـــــــة	التوقيع
١	أ.د. محمد صابر إبراهيم	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة عين شمس	

٢	أ.د. حمدى أبوالفتوح عطيفة	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة المنصورة	

المساعدون :

م	الاســـــــم	الوظيفـــــــــة	التوقيع

يلاحظ خلو الجزء الخاص بالمساعدين من أسماء لعدم وجود مدرسين مشتركين فى الإشراف .

أما الصفحة التالية فيدون فيها قرار لجنة المناقشة والحكم . والنموذج التالى يوضح ذلك :

قرار لجنة المناقشة والحكم

اسم الباحث : عبد السلام مصطفى عبد السلام

عنوان الرسالة : الكفاءات الأكاديمية اللازمة لإعداد معلـــم العلـــوم للتعليم الأساسى .

لجنة المناقشة والحكم :

م	الاســـــــم	الوظيفـــــــــة	التوقيع
١	أ.د. محمد صابر سليم	أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة عين شمس	
٢	أ.د. إبراهيم بسيونى عميرة	عميد كلية التربية بسوهاج – جامعة أسيوط	
٣	أ.د. عدلى كامل فرج	خبير العلوم بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم	
٤	أ.د. حمدى أبوالفتوح عطيفة	أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة المنصورة	

تاريخ المناقشة : ١٩٨٩/١/١١

تقرير الرسالة :

توقيعات لجنة الحكم :

م	الاســـــــم	الوظيفـــــــــة	التوقيع
١	أ.د. محمد صابر سليم		
٢	أ.د. إبراهيم بسيونى عميرة		
٣	أ.د. عدلى كامل فرج		
٤	أ.د. حمدى أبوالفتوح عطيفة		

والنماذج الموضحة سلفاً ، والخاصة باعتماد البحث هى الصيغة الـــتى تتبعها كلية التربية – جامعة المنصورة ، والتى ترى أنها صيغة ملائمة ومقبولة .

د - صفحة الشكر :

فى هذه الصفحة يوجه الباحث شكره وتقديره - بعد حمد الله وشكره - لكل من عاونه فى إتمام البحث . وعادة ما يبدأ الباحث بتقديم شكره وتقديره للأستاذ المشرف أو الأساتذة المشرفين على رسالته . ثم يقدم الشكر لمن قدموا له توجيهات وإرشادات وتسهيلات مكنته من إتمام بحثه . وفى العادة ، فإن هذا الجزء لا يزيد عن صفحة أو صفحتين .

وعلى الباحث أن يراعى كتابة الشكر بالابتعاد عن المبالغة وعن استخدام العبارات والأوصاف التى تتسم بالتطرف فى الثناء . كما أنه يجب على الباحث أن يقصر الشكر على من قدموا له يد المساعدة بالفعل . وليس هناك داع لأن يذكر الباحث فى شكره أسماء أساتذة مرموقين فى كلية أو فى أماكن أخرى للإيحاء بزيادة قيمة بحثه ، دون أن يكون لهؤلاء الأساتذة دور يذكر فى مساعدة الباحث فى أى مرحلة من مراحل البحث .

ونتيجة للجوء بعض الباحثين إلى المبالغة فى تقديم الشكر ، فإن بعض الأساتذة المشرفين قد بدؤوا يوجهون طلابهم إلى الاكتفاء بحمد الله وشكره وشكر كل من ساهم فى إخراج البحث دون ذكر أسماء بعينها . وهذا توجيه له ما يبرره .

هـ- قائمة الموضوعات :

تتضمن تلك القائمة بيانات عن فصول البحث والعناوين الرئيسة والفرعية فى كل فصل من الفصول ، وعن مصادر البحث ، وعن ملاحقه . ويوضح أمام كل موضوع من الموضوعات المدونة فى تلك القائمة أرقام

الصفحات الموجودة بها ذلك الموضوع . وتعطى قائمة المحتويات القارئ فكـــرة عامة عن محتويات البحث وموضوعاته .

و – صفحة الجداول :

وتضمن تلك القائمة بيانات عن أرقام الجداول الموجودة فى التقريـــر ، وعناوينها ، وأرقام الصفحات التى توجد بها تلك الجداول ، بحيـــث يســـتطيع القارئ أن يرجع إلى أى جدول من الجداول فى التقرير بشكل مباشر دون أن يتصفح الجداول الأخرى .

ز قائمة الأشكال والصور والرسوم البيانية والتوضيحية :

وتوجد تلك القائمة فى الرسائل التى تشتمل على مثل هذه الأشـــكال أو الرسوم أو الصور ، حيث يوضع رقم الشكل إلى الـــيمين ، يليـــه عنـــوان الشكل ، وفى الجزء الأيسر يكتب رقم الصـــفحة الموجـــود بهـــا الشـــكل . وتجدر الإشارة إلى أن الأشكال يكون لها تسلسل خاص بها يختلف عن تسلسل الجداول . فإذا كان تسلســـل الجـــداول يبـــدأ بالأرقـــام ١ ، ٢ ، ٣ الخ ، فإن تسلسل الأشكال يبدأ أيضاً بالأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ الخ ، وذلك علـــى أساس أن الأشكال تؤدى وظائف مختلفـــة عـــن الوظـــائف الـــتى تؤديهـــا الجداول .

هذا وترقم الصفحات ابتداء من قائمة المحتويات وحتى قائمة الأشكال والرسوم وفقاً للحروف الأبجدية : أ ، ب ، جــــ ، د ، هـــــ ، و ، ز ، ح ، ط ، الخ . وفى حالة الرسائل المكتوبة باللغة الإنجليزية ، فإن ترقيم صـــفحات ذلك الجزء يكون كالتالى :

ثانياً : متن (نص التقرير) :

يتضمن متن التقرير عادة خمسة أقسام (فصول) رئيسة ، هى : الإطار العام للبحث – أدبيات البحث – إجراءات (منهج) – نتـــائج البحـــث – خاتمة البحث .

وفيما يلى توضيح مبسط لأهم محتويات كل قسم من هذه الأقسام :

أ – الإطـــار العـــام للبحث :

ويطلق على هذا القسم فى بعض الأحيان : المقدمة أو مشكلة البحـــث وأهميته . وهذا القسم يتكون عادة من فصل واحد ، ويعد بمثابة افتتاحية يدخل منها الباحث إلى صلب الموضوع الذى يبحث فيه . وأهم العناصر التى يتكون منها هذا القسم هى :

١ – مقدمـــة البحث :

وهى بمثابة تقديمك عام لموضوع البحث والظـــروف الـــتى أدت إلى اهتمام الباحث بمشكلة البحث والدوافع التى حفزته إلى إرجـــاء الدراســـة . وينبغى أن تحتوى المقدمة على تمهيد نظرى مناسب للقارئ . وقد يستلزم هـــذا عرض تاريخ المشكلة واستعراض موجز للدراسات المتصلة بهـــا . وفى بعـــض الأحيان ، يكون الإطار النظرى للمشكلة مألوفا بالنسبة للباحثين فى المجـــال ، ومن ثم تتم الإشارة إليه بشكل موجز . أما إذا كان الإطار النظرى للمشـــكلة جديداً ، فإن الأمر يستلزم عرض الخطوط الأساسية للنظرية موضع الاهتمام فى المقدمة . وفى حالة ما إذا كانت النظرية من اقتراح الباحث ، فمن المرغوب فيه أن تعرض عرضاً كاملاً . ومن المرغوب فيه أن يفصل الباحـــث بـــين مقدمـــة

البحث التى يقدم فيها تمهيداً نظرياً مناسباً وبين الإحسان بالمشكلة الذى يعرض فيه الباحث دوافعه لبحث تلك المشكلة .

٢ - الهدف من إجراء البحث :

وفى هذا الجزء يذكر الباحث الغاية التى من أجلها قام ببحثه والنتائج التى يطمح فى أن يتوصل إليها .

٣ - مشكلة البحث وتساؤلاته :

ويذكر الباحث هنا مشكلة البحث بشكل واضح وموجز ، بحيث تتكون لدى القارئ فكرة محدودة ودقيقة حول الموضوع الذى يرغب الباحث فى معالجته . وبعد ذلك يقدم الباحث تساؤلات بحثه بصورة أكثر تحديداً ، وفقاً للمعايير التى سبق أن أشرنا إليها فى مكان سابق .

٤ - فروض البحث :

حيث يعرض الباحث هنا الفروض التى يسعى بحثه إلى اختبار مدى صحتها ، ويتم عرض تلك الفروض فى صورة صفرية أو فى صورة موجهة . وغنى عن الذكر أن نوضح أنه ليس من الضرورى أن يكون كل بحث موجه نحو اختبار صحة فروض معينة . فهناك العديد من الدراسات التى يكتفى فيها بتقديم تساؤلات تسعى الدراسة إلى الإجابة عليها . ويصدق ذلك بصورة كبيرة على الدراسات الاستكشافية والدراسات الوثائقية . أما الدراسات التجريبية فإنها تقتضى وجود فروض يختبر البحث صحتها .

٥ - حدود البحث :

حدود البحث هى بمثابة محددات للإطار الذى سيجرى الباحث

دراسته من خلاله . فكما نعلم ، فإنه من الصعب على باحث يجرى دراسة عن العلاقة بين نوع التعزيز المقدم وتحصيل طلاب الصف الأول الثانوى ... من الصعب عليه ، بل من المستحيل ، أن يجرى الدراسة على كل محافظات الجمهورية ، أو حتى على مدارس محافظة بأكملها . وهنا يكتفى الباحث بإجراء دراسته على عدد محدود من المدارس يتناسب والزمن المفترض أن ينهى فيه الباحث بحثه . فالحدود هنا تهتم بتوضيح المجالات التى سيغطيها الباحث (من حيث المناطق الجغرافية ، والصفوف الدراسية ، وأعمار المفحوصين ، ومتغيرات البحث ... الخ) . أى أن الحدود تعد بمثابة اعتذار رقيق من الباحث لزملائه ولقراء البحث عن عدم قدرته على التغطية الشاملة لما كان ينبغى أن يغطيه البحث .

٦ - إجراءات البحث :

يذكر الباحث فى هذا الجزء كل ما قام به من خطوات وما استخدمه من عينات وما طبقه من أدوات منذ أن فكر فى القيام بالبحث وحتى لحظة الانتهاء منه . ويكون ذلك التوضيح محدداً وموجزاً ، حيث إن الباحث سيقوم فى جزء مستقل بمناقشة كل تلك الإجراءات بصورة تفصيلية . وأهم ما يذكره الباحث فى هذا الجزء هو : الخطوات التى التزم بها الباحث فى بحثه ، مسلسلة ومحددة تحديداً دقيقاً – المجتمع الذى أجرى عليه الباحث دراسته – الأدوات التى استخدمها فى بحثه – الشروط التى تم فى ضوئها إجراء البحث .

٧ - مصطلحات البحث :

وفى هذا الجزء يذكر الباحث التعريفات الإجرائية الدقيقة

للمصطلحات الرئيسة الواردة فى بحثه . وقد تكون هناك بعض التعريفات التى يتبناها الباحث ، وهى ليس من إعداده . كما أن هناك بعض التعريفات التى يطورها الباحث بنفسه لتلائم أغراض بحثه . وفى حالة تطوير الباحث بعض التعريفات فإنه يجب أن يناقشها فى ضوء التعريفات الأخرى الموجودة فى الميدان .

ب - أدبيات البحث :

يقصد بأدبيات البحث مجموع ما كتب عن موضوع البحث سواء فى صورة مقالات أو آراء أو نظريات أو دراسات . ويفضل العديد من الباحثين تخصيص فصلين لهذا الجزء : الأول : يقوم فيه الباحث بعرض الإطار النظرى أو البنية المفاهيمية لموضوع البحث ، والثانى : يستعرض فيه الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع بحثه . إلا أن هناك اتجاهاً آخر لدى بعض الباحثين يحاولون فيه دمج الإطار النظرى والدراسات السابقة معاً ، على أساس أن الفصل بين الاثنين هو فصل مصطنع ، وأن الخلفية النظرية والدراسات السابقة يخدم بعضها بعضاً .

وبغض النظر عن رغبة الباحث فى الفصل بين الاثنين أو فى دمجهما معاً، فإن على الباحث أن يفكر بعمق فى كيفية عرض أدبيات البحث بشكل يستشعر معه القارئ أن الباحث قد استفاد من التراث ذى الصلة بموضوع بحثه استفادة كبيرة . ونقطة البداية فى تنظيم هذا الجزء هو تحديد محاور الدراسة . وتحت كل محور من هذه المحاور يقوم الباحث بعرض الأفكار المختلفة مبرزاً موقفه منها ، لكى يخرج هو بتصوره الخاص الذى يتلاءم وطبيعة بحثه . وفى بعض الأحيان يقوم الباحث بعرض الموضوع من حيث تطوره التاريخى .

ويمكن للباحث أن يجمع بين هذين التوجهين ، وهمـــا : العـــرض البنيـــوى ، والعرض التاريخى .

والحقيقة أن استعراض الباحث للدراسات السابقة يوصلنا إلى النتـــائج التى انتهى إليها الباحثون الآخرون . كما يظهر نوع العلاقة الموجـــودة بـــين الدراسات بعضها مع البعض الآخر وعلاقتها بالبحث الحالى ، وكذلك التناقض بين نتائج تلك الدراسات وبعضها البعض . وبالإضافة إلى ذلك ، فـــإن هـــذا الاستعراض يبين الثغرات ومناطق الضعف التى أثـــارت الدراســـة المطروحـــة للبحث . كما أن أهمية المشكلة وحاجتها إلى البحث تتضح عند وضعها فى هذا الإطار الواسع من المعرفة .

وفيما يلى بعض الموجهات التى تساعد الباحث على اختيـــار أكثـــر مصادر المعلومات صلة ببحثه :

١ – عدد المصادر التى يمكن تضمينها فى الجزء الخـــاص بأدبيـــات البحـــث فى رسائل الماجستير والدكتوراه ، يكون أكبر بكثير من تلك التى يـــتم تضمينها فى البحوث التى ستنشر فى مجلات دورية .

٢ – عند وجود دراستين متماثلتين وعلى نفس القدر م القيمة والأهمية يـــتم اختيار أحدثهما لتحليلها بصورة موسعة، ثم يشار بعد ذلك إلى الدراسة الأقدم إشارة موجزة يتم فيها إبراز أنها تتفق فى نتائجها مـــع الدراســـة الأحدث .

٣ – يجب أن يكون هناك سبب من أسباب لتضمين كل مرجـــع أو دراســـة فى الأدبيات كأن يكون التضمين راجعاً لأسباب تاريخيـــة ، أو لإبـــراز وجهات النظر المتعددة أو المتناقضة حول موضوع البحث .

وبصفة عامة ، فإنه عند عرض الدراسات السابقة يجب على الباحث أن يبرز العناصر التالية فى كل دراسة : الهدف (أو الأهداف) من إجراء الدراسة – الخطوات التى اتبعها الباحث – أدوات البحث – مجتمع الدراسة – نتائج البحث . ويتوقف عرض الباحث لتلك العناصر بالتفصيل أو بإيجاز على مدى أهمية الدراسة وقيمتها بالنسبة لبحثه .

جـ- إجراءات البحث :

على الرغم من أن الباحث يشير بإيجاز إلى إجراءات بحثه فى الجزء الخاص بالإطار العام للبحث ، إلا أنه يحتاج إلى أن يعيد عرض تلك الإجراءات بمزيد من التفصيل فى قسم خاص من أقسام الدراسة ، يلى أدبيات البحث . وفى هذا القسم التفصيلى ، فإن الباحث يتناول بالوصف العناصر التالية :

١ - أدوات البحث :

يقوم الباحث هنا بوصف الخطوات التى اتبعها فى بناء أدوات بحثه ، من إطلاع على مراجع ودراسات سابقة ، وعرض على محكمين ، وإجراء دراسة استطلاعية لتحديد مدى صحة وصدق الأدوات ومدى صعوبة المفردات ومدى قدرتها على التمييز . كما يجب على الباحث هنا أن يوضح ما إذا كان قد تبنى أدوات جاهزة ، وما إذا كانت كل الأدوات تصلح للتطبيق على عينة بحثه ، وما إذا كان قد حصل على تصريح باستخدام تلك الأدوات .

٢ - مجتمع الدراسة (أو عينة البحث) :

يذكر الباحث فى هذا الجزء عينة بحثه – إن كانت مشتقة من مجتمع أصلى – أو مجتمع دراسته ، وذلك بشئ من التفصيل . كما يجب على الباحث

أن يشير إلى أسباب اختياره للعينة أو لمجتمع الدراسة . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن على الباحث أن يوضح الاستراتيجية التى اتبعها فى اختيار عينة البحث أو مجتمع الدراسة .

٣ - <u>خطوات البحث</u> :

يوضح الباحث هنا الخطوات التى اتبعها فى إجراء بحثه ، مرتبة وفقاً لمراحل إجرائها . وبعد عرض الخطوات بالتسلسل الذى تمت به من الأمور الضرورية ، لما لذلك من أهمية فى إلقاء الضوء على سلامة الإجراءات المنهجية التى اتبعت فى الدراسة . كما أن وصف الخطوات بشئ من التفصيل يساعد الباحثين الآخرين على إعادة الدراسة - ولو رغبوا - والوصول إلى نتائج مماثلة لما توصل إليها البحث .

٤ - <u>الشروط التى تم فى ظلها إجراء الدراسة</u> :

عندما يقوم الباحث بإجراء دراسته ، فإنه يواجه العديد من المواقف والمشكلات التى يتغلب عليها أحياناً ، والتى قد تعرفه فى أحيان أخرى من الحصول على بيانات هامة . وعلى الباحث أن يوضح مثل هذه المواقف ، وكيف تغلب - أو حاول أن يتغلب - عليها ، لما فى ذلك من فائدة للباحثين الآخرين الذين يعملون فى نفس الميدان .

٥ - <u>الأساليب الإحصائية</u> :

يقدم الباحث عادة فى نهاية ذلك الجزء وصفاً للأساليب الإحصائية التى استخدمها فى معالجة بياناته ، وتوضيحاً لمبررات استخدام تلك الأساليب .

د – نتائج البحث :

يشكل عرض نتائج البحث وأدلته وتفسيرها قسماً أساسياً من أقسام التقرير . وهناك العديد من الطرق التى يمكن أن يستخدمها الباحث فى عرض نتائجه . ومن هذه الطرق : السرد اللفظى ، واستخدام الجداول ، والمدرجات التكرارية ، والرسوم البيانية ، كما أنه يمكن عرض النتائج فى فصل واحد أو فى عدد من الفصول ، وذلك حسب عدد الأسئلة والفروض المتضمنة فى الدراسة .

وعندما يلجأ الباحث إلى عرض نتائجه فى جداول ، فإن تلك الجداول يجب أن تكون واضحة ومستوفاة على قدر الإمكان ، ويجب أن تفهم دون أن تتطلب قراءة مستفيضة للسرد اللفظى المتضمن فى المتن . ومن ناحية أخرى فإن السرد اللفظى يجب أن يبرز الجوانب الهامة من البيانات . كما أنه من المفضل أن يعرض الباحث أكبر قدر من البيانات فى عدد محدود من الجداول ، وذلك بدلاً من عرض عدد محدود من البيانات فى كل جدول مما يتطلب الإكثار من عدد الجداول .

وينبغى أن يكون هناك فصل بين نتائج الدراسة وتفسير هذه النتائج ، فالنتائج هى بمثابة وصف لما أسفرت عنه عملية معالجة البيانات التى تم تجميعها باستخدام أساليب وأدوات بحثية معينة تم تطبيقها تحت شروط معينة . أما تفسير النتائج ، فهو بمثابة محاولة من قبل الباحث لوضع النتائج فى إطار تنظيمى أكبر من حدود الدراسة . ومن ثم ، فإن ذاتية الباحث قد تتخلل عملية التفسير هذه ÷ وهو الأمر الذى يتطلب من الباحث أن يكون محدداً فى توضيح الأجزاء الخاصة بكل من عرض النتائج وتفسيرها وفى التمييز بينها .

هـ- خاتمـة البحث :

ويتضمن هذا الجزء عادة ثلاثة أقسام ، ملخص البحث ، واستنتاجات البحث ، وتوصيات البحث .

وفى الجزء الخاص بملخص البحث يقدم الباحث عرضاً موجزاً لمشكلة بحثه ، وتساؤلاته ، وفروضه ، وإجراءاته ، وأهم النتائج التى توصل إليها . وهناك من يرى أن ملخص البحث يجب أن يكون جزءاً منفصلاً من التقرير البحثى .

أما بالنسبة لاستنتاجات البحث ، فإن الباحث يحاول فى هذا الجزء أن يستخلص أهم التضمينات التى يمكن الخروج بها من نتائج البحث ، ولذا فإن استنتاجات البحث يجب أن تكون متسقة مع ما أسفر عنه البحث من نتائج .

وأخيراً ، فإن الجزء الخاص بتوصيات البحث يجب أن يتضمن العناصر الخاصة بالدلالة التربوية للبحث ، وهناك بعض الاتجاهات التى تفضل أن يقدم الباحث مشروعاً بحثياً بدلاً من مجرد تقديم قائمة توصيات ، حيث إن ذلك المشروع يبرز قدرة الباحث على أن يرى مشكلات الميدان بصورة أكثر إجرائية .

ثالثاً : قائمة المراجع :

تتضمن قائمة المراجع بيانات تفصيلية بأهم الكتب والدوريات والرسائل العلمية والتقارير والموضوعات العربية والأجنبية التى استعان بها الباحث فى كل مراحل دراسته . وعلى الباحث أن يفكر فى أمرين هامين عند إعداده قائمة المراجع :

الأمر الأول : هو تنظيم القائمة .

الأمر الثانى : هو كيفية كتابة وتدوين بيانات كل مرجع .

وبالنسبة لتنظيم قائمة المراجع ، فإن المراجع العربية تكتب أولاً ، يليها المراجع الأجنبية ، بحيث نسلسل القائمة فى ترتيب واحد من الأرقام ، بمعنى أن الرقم المسلسل الذى يأخذه أول مرجع أجنبى يكون هو الرقم التالى مباشرة لآخر مرجع عربى . وفى حالة ما إذا كانت عدد المراجع المستخدمة فى الدراسة محدوداً ، فإنها تعرض وفقاً للترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين – بادئين بالمراجع العربية يليها المراجع الأجنبية – جون فصل بين أنواع هذه المراجع (كتب ، دوريات ، رسائل عليمة ... الخ) . أما إذا كان عدد المراجع كبيراً ، فبفضل تصنيفها إلى : كتب ، دوريات ، رسائل جامعية ، تقارير ومؤتمرات ، موسوعات وقواميس ومعاجم لغوية ، وذلك تحت كل من فئتى المراجع العربية والأجنبية . وبذلك يمكن لقائمة المراجع أن تأخذ الصورة التالية :

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أ – الكتب :

١ –

٢ –

٣ –

٢٠–

ب – الدوريات :

٢١-

٢٢-

٣٠-

جـ– الرسائل العلمية :

٣١-

٣٢-

٥٠-

د – التقارير والمؤتمرات والندوات :

٥١-

٥٢-

٧٠-

هـ– الموسوعات والقواميس والمعاجم اللغوية :

٧١-

٧٢-

٩٠-

ثانياً : المراجع الأجنبية :

A - Books :

91-

92-

100-

B - Periodicals :

101-

102-

120-

C - Theses and Dissertations :

121-

122-

140-

D - Reports and Conferences :

141-

142-

150-

E - Encyclopedias and Dictionaries :

151-

152-

170-

هذا من ناحية تنظيم قائمة المراجع ، أما من حيث طريقة تدوين بيانات كل مرجع ، فإنها تختلف حسب نوع المرجع . فتدوين البيانات الخاصة بالكتب يختلف عن تدوين البيانات الخاصة بالدوريات أو الرسائل الجامعية . كما أن تدوين البيانات الخاصة ببعض أنواع المراجع لا يختلف فى كيفيته بين المراجع العربية والمراجع الأجنبية إلا فى أمور بسيطة . وفى أحيان أخرى ، يكون الاختلاف ملموساً ، وفيما يلى توضيح موجز لكيفية تدوين بيانات الأنواع المختلفة من المراجع العربية والأجنبية :

أ – الكتب :

البيانات المطلوب تدوينها بالنسبة للكتب ، هى :

١ – اسم المؤلف أو المؤلفين .

٢ – عنوان الكتاب بالتفصيل (ويوضع تحته خط أو يكتب بحبر ثقيل أو بحروف مختلفة) .

٣ – رقم الطبعة (إن كانت غير الطبعة الأولى) .

٤ – اسم المترجم (أو المترجمين) إن كان الكتاب مترجماً .

٥ – بيانات النشر ، وتتضمن : مكان النشر – اسم الناشر – تاريخ النشر .

وتختلف طريقة التدوين قليلاً فى الكتب العربية عنها فى الكتب الأجنبية. ففى حالة الكتب العربية ، تكتب أسماء المؤلفين كاملة مبدوءة بالاسم

الأول ، فيما عدا الأسماء التى لها شهرة فتبدأ باسم الشهرة ، مثل : الطبرى ، ابن النديم ، الجاحظ ... الخ ، أما فى حالة الكتب الأجنبية ، فيكتب الاسم الأخير (لقب العائلة) أولاً ، يعقبه فاصلة ، ثم يكتب اسم المؤلف الأول والأسماء الوسطى إن وجدت . هذا وقد درجت بعض الهيئات العلمية العربية وبعض الباحثين العرب فى الفترة الأخيرة على كتابة أسماء المؤلفين العرب بنفس الطريقة التى تكتب بها أسماء المؤلفين الأجانب ، ونحن نرى أن هذه محاكاة لا ضرورة لها على الإطلاق ، حيث إنها تبدو شاذة عما هو متعارف عليه فى ثقافتنا العربية .

وفيما يلى بعض الأمثلة التى توضح طريقة تدوين بيانات الكتب العربية :

١ - كتاب لمؤلف واحد :

فاخر عاقل : أسس البحث فى العلوم السلوكية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ ، ص ٣٣٣ .

٢ - كتاب لأكثر من مؤلف :

محمد عزت عبد الموجود ، أحمد حسين اللقانى ، فتحى على يونس ، ومحمود كامل الناقة : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ - ١٩٧٨ ، ص ٣٢٨ .

٣ - كتاب مترجم :

تشايلد ، دينيس : علم النفس والمعلم ، الطبعة العربية ، ترجمة : عبدالحليم محمود السيد ، زين العابدين درويش ، وحسين عبد العزيز الدرينى ،

مراجعة عبد العزيز القوصى ، القاهرة ، هولت سوندرز بالتعاون مع مؤسسة الأهرام ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣٠ .

ويلاحظ أننا راعينا كتابة اسم المؤلف وفقاً للنظام المتبع فى الكتب الأجنبية ، وذلك على أساس أن المؤلف أجنبى ، بينما كتبنا أسماء المؤلفين وفقاً لما هو متعارف عليه فى الثقافة العربية .

٤ - كتاب من كتب التراث :

الشوكانى ، محمد بن على : أدب الطلب ، تحقيق ونشر مركز الدراسات والأبحاث اليمنية ، الجمهورية العربية اليمنية ، صنعاء ، مركز الدراسات والبحوث اليمنية ، ١٩٧٩ ، ص ١٧٦ .

وفيما يلى بعض الأمثلة التى توضح طريقة تدوين بيانات الكتب الأجنبية :

١ - كتاب لمؤلف واحد :

Thonis. E. W. : Teaching Reading to Non – English Speakers, 3 rd. Ed., New York, Collier Macmillan International, Inc., 1977.

٢ - كتاب لمؤلفين أو أكثر :

Brown, Geoffrey and Desforges, Charles : Piaget's Theory, A Psychological Critique, Routledge & Kegan Pauy, 1979.

٣ – كتاب قام بتحريره (وليس تأليفه) شخص أو أكثر :

Sutton, C. R. and Hayson, J. T. eds. : The Art of the Science Teacher, London, Mc Graw – Holl Book Company (UK) Limited, 1974.

وتجدر الإشارة هنا على أمرين يتصلان بتدوين بيانات الكتب الأجنبية :

الأول : أن هناك من يفضل تدوين بيانات المؤلف الأول وفقاً لما هو متبع فى الثقافة الغربية (أى ذكر اسم العائلة أولاً ، ثم وضع فاصلة ، يذكر بعدها الاسم الأول والأسماء الوسطى) ، وذكر بيانات المؤلف الثانى ، والثالث ، الخ ، بطريقة عادية (أى كتابة الاسم الأول ثم الثانى ثم اسم العائلة) .

الثانى : أن هناك من يفضل – ومنها المؤلف الحالى – ذكر سنة النشر بين قوسين بعد أسماء المؤلفين مباشرة .

ب – الــدوريات :

البيانات الأساسية المطلوب تدوينها فى حالة المقالات أو الأبحاث المنشورة فى المجلات الدورية هى : اسم المؤلف أو الباحث ، عنوان المقالة أو البحث بين علامتى تنصيص ، اسم المجلة ، ويوضع تحته خط أو يكتب بحبر متميز أو بحروف مميزة ، رقم المجلد ، رقم العدد ، تاريخ العدد ، أرقام الصفحات المنشور بها المقال أو البحث .

٢ - بحث منشور فى مجلة عربية :

عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب ، " ثقافة الطفل العربى الإسلامية والعلمية " ، دراسات تربوية " (تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة) ، المجلد الأول ، الجزء (٢١) ، أكتوبر / نوفمبر ١٩٨٩ ، ص ١٣٣ - ١٥٦ .

ويلاحظ هنا أننا قد أشرنا بين قوسين إلى الجهة المسئولة عن إصدار السلسلة لمزيد من التوضيح فقط ، وليس لإلزام كل باحث بعمل ذلك .

٣ - بحث منشور فى مجلة أجنبية :

Legman, James D.; Carter, Charlotte and Kahel, Jane Butler, : Concept Mapping, Vee Mapping, and Achievement : Results of A Field Study with Black High School Students ", Journal of Research in Science Teaching, Vol. 22, No. 2, 1985, PP. 633 – 637.

جـ- الرسائل الجامعية :

البيانات الأساسية التى تدون هنا هى : اسم الباحث - عنوان البحث (ولا يوضع تحته خط) - الدرجة الحاصل عليها - الجهة المانحة - سنة الحصول على الدرجة .

وفيما يلى أمثلة لرسائل عربية وأجنبية توضح كيفية التدوين :

١ - رسالة عربية :

عبد الفتاح عبد الحميد محمد : تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٦ .

٢ – رسالة أجنبية :

Arrayed, J. E. : A Critical Analysis of School Science Teaching in Arab Countries, ph. D. Thesis, University of Bath, 1974.

وبصفة عامة ، فإنه يجب على القارئ أن يميز فى البحــوث الجامعيــة الأجنبية بين الرسالة **Tesis** ، وبين البحث الطويل **Dissertation** الذى يمثل فقط جزءاً من متطلبات الحصول على الماجستير أو الدكتوراه .

وهناك من يرى أنه ليس من الضـــرورى الإشـــارة إلى أن الرســـالة غير المنشورة ، وذلك على أساس أنه طالما لا يوجد خـــط تحـــت العنـــوان ، فإن الرسالة تكون غير منشورة ، وعلى أساس أن الرسائل الجامعية لا تكـــون منشورة فى العادة . ونحن نرى أنه لا بـــأس مـــن الإشـــارة إلى أن الرســـالة غير منشورة لمزيد من التحديد من ناحيـــة ، ولأن هنـــاك بعـــض الرســـائل الجامعية خصوصاً فى الولايات المتحدة الأمريكية يـــتم نشـــرها بعـــد فتـــرة من المنح .

د – التقارير والمؤتمرات والندوات :

تتوقف طريقة التدوين فى تلك الحالة على ما إذا كان التقرير منشـــوراً أم غير منشور . ففى حالة نشر التقرير ، فإن طريقة التوثيق تماثل تلك المتبعـــة فى توثيق بيانات البحوث المنشورة فى دوريات . وفى حالة عدم النشر ، فـــإن طريقة التوثيق تماثل تلك المتبعة فى حالة الرسائل الجامعية ، من حيـــث عـــدم وضع خط تحت العنوان .

وفيما يلى بعض الأمثلة التوضيحية :

١ – تقرير منشور أو بحث مقدم إلى مؤتمر أو ندوة :

رشدى فام منصور ، " التقويم وأسسه " ورقة مقدمة إلى : الندوة العلمية حول : " **التقويم كمدخل لتطوير التعليم** " ، المنعقدة فى الفترة من ١٢/٤ إلى ١٩٧٨/١٢/٧ ، المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم (جامعة عين شمس) ، القاهرة ، مطبعة العاصمة ، ١٩٧٩ ، ص ٢١ – ٢٩ .

٢ – تقرير غير منشور :

وزارة المعارف العمومية ، مراقبة التعليم الثانوى : تقرير عن حالة المراقبة فى العام الدراسى ١٩٣٥ – ١٩٣٦ ، القاهرة ، متحف التعليم .

هـ – الموسوعات والقواميس والمعاجم اللغوية :

ويتم تدوين بياناها بطريقة مماثلة لتدوين بيانات الكتب .

والمثال التالى يوضح كيفية تدوين تلك البيانات :

مجمع اللغة العربية : **المعجم الوجيز** ، القاهرة ، مطابع شركة الإعلانات الشرقية ، ١٩٨٠ .

تلك فكرة موجزة عن الكيفية التى يمكن بها للباحث أن ينظم قائمة المراجع الخاصة ببحثه ، وأن يدون البيانات الخاصة بكل نوع من أنواع المراجع المتضمنة فى القائمة .

رابعاً : الملاحق :

قد يتصور البعض أن ملاحق بحث معين أو رسالة معينة ليست على نفس القدر من الأهمية الذى يحظى به متن التقرير . والحقيقة عكس ذلك تماماً. فملاحق

الرسالة تتضمن قدراً من المواد والبيانات الخام التى تمكن القارئ الناقد من أن يحكم على مدى صدق نتائج الدراسة . وما وضع تلك المواد والبيانات فى ملاحق خاصة إلا لتسكين القارئ من التركيز على محتويات التقرير . ومع ذلك ، فإن القارئ الناقد يكتفى بقراءة المتن ، وإنما يتصفح أيضاً ملاحق الرسالة عندما تأتى الإشارة إلى كل منها فى الجزء المناسب لذلك من الرسالة . ويعنى ذلك أن محتويات الجزء الخاص بملاحق الرسالة لا تقل أهمية عن محتويات التقرير .

وتتضمن ملاحق الرسالة عادة المواد والبيانات التالية :

١ – نسخ من أدوات البحث فى صورتها المبدئية وفى صورتها النهائية .
٢ – مفاتيح الإجابة أو كتيبات التعليمات الخاصة بتلك الأدوات .
٣ – نسخ من المواد والبرامج التى أعدها الباحث أو التى استخدمها فى بحثه.
٤ – قوائم بأسماء الخبراء الذين قاموا بتحكيم كل أداة من أدوات البحث .
٥ – قوائم بالدرجات الخام التى حصل عليها الأفراد .
٦ – بعض الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية التى قد يرجع إليها القارئ لتمكنه من تحقيق فهم أعمق لبعض النتائج .
٧ – أى مواد أخرى إضافية يرى الباحث والمشرف أن وضعها فى الملاحق قد يكون أكثر ملاءمة من وضعها فى متن التقرير .

ويجب على الباحث أن يشير فى متن التقرير إلى رقم الملحق المرتبط بكل جزء من أجزاء التقرير ، وذلك عندما تحين الفرصة إلى تلك الإشارة . فعلى سبيل المثال : عندما يبدأ الباحث فى تقديم وصف موجز للصورة الأولى من أدلة بحثية معينة ، فإنه يجب أن يشير إلى أن ملحق رقم (٣) مثلاً ، يتضمن صورة من تلك النسخة الأولية . وهكذا يصبح القارئ على صلة مستمرة بملاحق البحث فى أثناء تصفحه للتقرير .

مراجع الكتاب

مراجع الكتاب

١ - سمير بدير. البحث العلمي "تعريفه وخطواته ومناهجه وأدواته". دار المعارف بمصر. ١٩٨٢م.

٢ - عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية. الطبعة الثانية ١٩٧٨م.

٣ - محمد الغريب عبد الكريم. البحث العلمي "التصميم والمنهج والإجراءات". المكتب الجامعي الحديث. الطبعة الثانية.

٤ - محمد نبيل نوفل. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة السادسة ١٩٩٦م.

٥ - جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم (١٩٧٨)م: "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، القاهرة: دار النهضة العربية.

٧ - ديوبولدفان دالين(١٩٩٦)م: "مناهج البحث في التربية وعلم النفس" ترجمة محمد نبيل نوفل، سليمان الحضري الشيخ وآخرون، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ - عبد الرحمن عدس (١٩٩٢)م: "أساسيات البحث التربوي" القاهرة دار الفرقان.

٩ - محمد الصاوي محمد مبارك (١٩٩٢)م: "البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته" ط١١ القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

١٠- محمد منير موسى، (١٩٩٤)م: "البحث التربوي كيف تفهمه"؟ القاهرة: عالم الكتب.

١١- محمد منير موسى(ب-ت)، "البحث التربوي أصوله ومناهجه". القاهرة: عالم الكتب.

١٢- محمد الطيب، حسين الدريني وآخرون (٢٠٠٥)م "مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية" ط٣، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٣- يوسف مصطفى القاضي (١٤٠٤هـ-١٩٨٤م) "مناهج البحوث وكتابتها": الأردن. دار المريخ.

١٤- جابر عبد الحميد، أحمد خيري كاظم. (١٩٧٨)- مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية. الطبعة الأولى ١٩٧٣، والطبعة الثانية ١٩٧٨.

١٥- سهير بدير. (١٩٨٢). البحث العلمي تعريفه-خطواته- مناهجه- أدواته- المفاهيم الإحصائية- كتابة التقرير. دار المعارف بمصر.

١٦- محمد الطيب، وآخرون. (١٩٩٧). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. الطبعة الأولى ١٩٩٧. دار المعرفة الجامعية.

١٧- أحمد محمود محمد عبد المطلب، البحث العلمي أهميته وأصوله ومشكلاته (دراسة ميدانية) ١٩٨٩ ص ٢١٩-٢٢٣.

١٨- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٣، ص ص ٢١٩-٢٢٢.

١٩- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوي، عمان: دار الفرقان، ١٩٩٢، ص ص ١٧٥-١٧٨.

٢٠- عبد الفتاح محمد، مناهج البحث في علم النفس، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦، ص١٧٨.

٢١- ل. رجاي تعريب جابر عبد الحميد جابر، مهارات البحث التربوي، الطبعة الثالثة، الدوحة: دار النهضة العربية، ١٩٩٣، ص ص ٢٩٨-٣٠٣.
٢٢- محمد جودة التهامي، البحث التربوي المقارن في كل من مصر وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، مجلة التربية (الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السابع، السنة الخامسة، يوليو ٢٠٠٢، ص ص ١٢-١٣.
٢٣- محمد لبيب، محمد منير مرسي، البحث التربوي أصوله ومناهجه مصر الجديدة: عالم الكتب، ١٩٧٤، ص ١٢٢-١٢٥.
٢٤- خيري الدين علي أحمد عويس (١٩٩٧). دليل البحث العلمي. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٥- رجاء محمود أبو علام. نادية محمود شريف. (١٩٩٥)- الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. ط٣. الكويت. دار القلم.
٢٦- سمير نعيم أحمد. (١٩٨٧). المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية. ط٤. القاهرة. مكتبة سعيد رأفت.
٢٧- عبد الحميد محمد شاذلي. (٢٠٠١) الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. ط٢. الإسكندرية. المكتبة الجامعية.
٢٨- عدلي علي أبو طاحون. (١٩٩٨). مناهج إجراءات البحث الاجتماعي. الجزء الثاني. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.
٢٩- محمد شفيق. (٢٠٠٢). البحث العلمي. ط١. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
٣٠- محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون. (١٩٩٧)-مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط١: الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

٣١- يوسف مصطفى القاضي. (١٩٨٤)-مناهج البحث وكتابتها. ط١. الرياض: دار المريخ.

٣٢- أحمد محمود محمد عبد المطلب. (١٩٨٩). البحث العلمي أهميته وأصوله ومشكلاته (دراسة ميدانية). ص : ص ٢٠٧: ٢١٢.

٣٣- جوليان روتز. (١٤٠٤هـ-١٩٨٤م). علم النفس الإكلينيكي. ط٢. دار الشروق.

٣٤- رأفت السيد عسكر. (٢٠٠٤). علم النفس الإكلينيكي التشخيص والتنبؤ في ميدان الإضطرابات النفسية والعقلية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٥- لويس كامل مليكة. (١٩٧٧). علم النفس الإكلينيكي التشخيص والتنبؤ في الطريقة الإكلينيكية. ط٤. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص ٤٨.

٣٦- مصطفى سويف. (١٩٨٥). مرجع في علم النفس الإكلينيكي. القاهرة: دار المعارف. ص ، ص ٥ ، ٧.

٣٧- سهير بدير. (١٩٩٢). البحث العلمي. القاهرة: دار المعارف.

٣٨- رجاء وحيد دويدري. (٢٠٠٠). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية. دمشق: دار الفكر المعاصر.

٣٩- عبد الرحمن عدس. (١٩٩٢). أساسيات البحث التربوي. عمان: دار الفرقان للنشر.

٤٠- محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون. (٢٠٠٥). مناهج البحث في العلوم التربوية والثقافية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤١- محمد منير مرسي. (١٩٩٤). البحث التربوي وكيف نفهمه؟. القاهرة: عالم الكتب.

٤٢- د/أحمد خيري كاظم & د/ جابر عبد الحميد جابر. (١٩٧٨). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.
٤٣- د/حمد سليمان المشوخي (٢٠٠٢). تقنيات ومناهج البحث العلمي. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٤- د/ جمال زكي & د/ سيد ياسين. (١٩٩٦). أسس البحث الاجتماعي. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٥- ديوبولد بسغفان دالين. (١٩٧٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٦- د/ عبد الباسط محمد حسن. (١٩٩٧). أصول البحث الاجتماعي. القاهرة: دار الثقافة للطبع والنشر.
٤٧- د/محمد عبد الظاهر الطيب، وآخرون. (٢٠٠٢). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٨- د/ محمد عبد الغني عوض، وآخرون. (١٩٩٩). الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٩- د/ محمد الغريب عبد الكريم. (١٩٨٧). التصميم والمنهج والإجراءات. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
٥٠- محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية- الطبعة الأولى٢٠٠٠م).
٥١- عبدالرحمن بن خلدون، مقدمةابن خلدون(القاهرة:دارالشعب١٩٥٨).
٥٢- محمود عواد حسين، صناعة التاريخ (الكويت: عالم الفكر- العدد الأول ١٩٧٤).

٥٣- هيجل ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، محاضرات في فلسفة التاريخ، العقل في التاريخ (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر- ١٩٨٠).

٥٤- محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ١٩٨٣).

٥٥- عبد الباسط حسن، أصول البحث الاجتماعي، (القاهرة: مكتبة وهبة. ١٩٨٠)

٥٦- جابر عبد الحميد جابر & أحمد خيري. (١٩٨٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة. دار النهضة العربية.

٥٧- خير الدين علي عويس. (١٩٩٧). دليل البحث العلمي. القاهرة. دار الفكر العربي.

٥٨- ديوبولدب فان دالين. (٢٠٠٣). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٩- عبد الرحمن عدس. (١٩٩٤). أساسيات البحث التربوي. ط٢. عمان. دار الفرقان للنشر.

٦٠- محمد الطيب حسين الدريني، وآخرون. (٢٠٠٥). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

٦١- نوال محمد عمر. (١٩٨٦). مناهج البحث الاجتماعية والإعلامية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.